

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

"¡Nosotros... acá, somos banda!"

Violencias, sexualidades
y agencia juvenil en La Merced

ANA LAURA LARA LÓPEZ



Horizontes
Educativos

Esta obra presenta una etnografía de la violencia y las sexualidades juveniles en el contexto de las relaciones interétnicas entre estudiantes de una escuela secundaria pública urbana ubicada en el barrio de La Merced, de la Ciudad de México. En sus páginas se desarrolla el comparativo de los relatos e historias de vida de los estudiantes para visibilizar el contraste y las continuidades en sus identificaciones étnicas, sexuales y de género en diversidad, que construyen como colectivo juvenil escolar.

Entre los principales hallazgos que se describen en esta investigación se encuentran, por un lado, la existencia de una política sexual masculina instrumentada por los estudiantes varones en los distintos espacios del plantel escolar para el control de sus pares mujeres; y, por otro lado, la plasticidad en las identificaciones sexuales que experimentan los sujetos en diversidad dentro del colectivo juvenil.

Así mismo, se observa cómo a pesar de las condiciones de violencia y discriminación que privan para los migrantes indígenas en la escuela investigada y en su entorno circundante en el barrio de La Merced, estos jóvenes, a través de su acción reflexiva y agencia, enriquecen y flexibilizan sus identidades étnicas, sexuales y de género para resistir y negociar ante la violencia de su ambiente escolar, familiar y barrial.

La pertinencia de este libro tiene que ver con la profunda actualidad que adquiere su temática frente a las carencias en políticas de salud sexual y reproductiva, educativas y de desarrollo social para la paz con equidad, además de las sugerencias y extrapolaciones que se pueden derivar de lo investigado para futuras intervenciones.

“¡Nosotros... acá, somos banda!”
*Violencias, sexualidades y agencia juvenil
en La Merced*

Ana Laura Lara López

“¡Nosotros... acá, somos banda!”
Violencias, sexualidades y agencia juvenil
en La Merced
Ana Laura Lara López

Primera edición, septiembre de 2019

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-313-4

F1386
L3.6

Lara López, Ana Laura
“¡Nosotros – acá, somos banda!” : violencias, sexualidades
y agencia juvenil en La Merced / Ana Laura Lara López,
– México : UPN, 2019.
250 p. – (Horizontes educativos)
ISBN 978-607-413-313-4

1. Merced (Ciudad de México) 2. Ciudad de México –
Condiciones sociales 3. Discriminación educativa.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

*Dedico este libro a Etelvina, Antonio y Dulce María,
por su valor y coraje para enfrentar la vida
como migrantes en esta ciudad.*

*También a Eduardo Remedi Allione (†), de feliz memoria.
¡Gracias por tu lectura minuciosa y comentarios
a la primera versión de esta obra!*

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I	
SEXUALIDADES, VIOLENCIAS Y ESCUELA SECUNDARIA	
EN LA MERCED	33
La Merced, origen, historia y composición social	33
El barrio de La Merced: espacio pluricultural	46
Nota metodológica sobre este estudio exploratorio y descriptivo.....	56
CAPÍTULO 2	
VIGILAR Y CASTIGAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA	91
Generaciones, ideología, poder y ruptura del tejido social.....	91
Los dispositivos del poder adulto <i>versus</i> agencia juvenil	98
Policías y ladrones en el barrio... y en la escuela	108

CAPÍTULO 3	
SEXUALIDADES, VIOLENCIAS Y ETNICIDAD	
EN EL BARRIO Y EN LA ESCUELA	127
El Sonora y La Merced: creencias religiosas	
y violencia interétnica	127
La educación sexual en la escuela secundaria.....	134
Caminito de la escuela... sexo, prostitución	
y pornografía	149
CAPÍTULO 4	
PRÁCTICAS SEXUALES Y AGENCIA	
EN EL ESTUDIANTADO	157
Agencia y resistencia juvenil ante el mundo adulto	157
Códigos de género y sistemas de prestigio juvenil.....	171
Masculinidades e identidades sexuales diversas	179
CAPÍTULO 5	
VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN ENTRE PARES	
EN LA ESCUELA	193
Estigma, violencia y exclusión entre pares.....	193
Política sexual masculina y régimen de género escolar.....	199
Cortejo, noviazgo y violencia entre el colectivo	
juvenil	208
La dominación masculina a través del cortejo juvenil	214
CONSIDERACIONES FINALES	219
REFERENCIAS	225

PRÓLOGO

Es un honor y un placer prologar esta obra de la doctora Ana Laura Lara López, especialista en género y en educación, en la cual nos da muestras claras de sus habilidades y capacidades para presentar y desarrollar temas de especial interés como son las sexualidades y la agencia juvenil, en el contexto de la violencia social y escolar ilustrada a partir de un estudio de caso en una escuela secundaria pública en el barrio de La Merced, en la Ciudad de México.

El título del libro: “*¡Nosotros... acá, somos banda!*”..., da cuenta de las experiencias y vivencias, formas de organización y resistencia de los jóvenes estudiantes, de cara a un entorno social, económico y cultural que ha sido el caldo de cultivo de muchas carencias formativas en estos adolescentes, por ser este un contexto de agresividad, violencia, exclusión y discriminación, en el cual coexisten problemas como la delincuencia, la drogadicción y la prostitución, además de la marginación. Elementos estos que no permiten hoy día, y no han permitido generacionalmente, un desarrollo sano e integral para la convivencia pacífica y con equidad de quienes habitan en este entorno barrial característicamente pluriétnico y, por tal, pluricultural.

En este sentido, la investigación profunda y en detalle que la autora nos presenta, construye una etnografía del mundo juvenil en

la escuela secundaria, con base en un rigor metodológico apropiado y bien aplicado a partir del enfoque cualitativo, que le permite recuperar el trayecto, la historia y el relato de vida de este colectivo juvenil desde la propia subjetividad de los actores sociales.

De esta forma, estamos ante un estudio muy bien armado, articulado y justificado, que cuenta con información recabada a través de registros en diario de campo, observaciones y entrevistas en profundidad. Así, este libro nos presenta una investigación que sirve tanto para quienes se inician en este tipo de trabajos como para aquellos que constituyen un público especializado, el cual puede contar con una muy buena guía para continuar ahondando en el tema mediante el amplio listado de referencias que fueron consultadas.

La argumentación fundada en las evidencias que la autora ofrece capítulo a capítulo, culmina en un resultado elaborado, esclarecedor, que ilustra las luchas y desafíos que enfrentan estos jóvenes estudiantes. Por otro lado, al llevarnos paso a paso en este proceso, Ana Laura Lara nos muestra los sabores y sinsabores, los retos y desafíos que una investigación de este calado implica. Más aún, el texto posee un tinte muy atractivo, con un lenguaje anecdótico, e incluso, chusco, que favorece y atrapa el interés del lector de principio a fin; así mismo, nos revela a la institución escolar como el medio que la cultura adulta dispone para disciplinar y encauzar a través del castigo a su alumnado. No obstante, la agencia juvenil resiste, negocia y supera los dispositivos de control de sus cuerpos e identidades. De este modo, observamos a través de coloridas estampas la oposición entre las generaciones adulta y juvenil, sus intereses, sus formas de continuidad y de negociación que son construidas en las interacciones cotidianas dentro de la escuela.

En este sentido, el espacio escolar es el marco y el escenario por medio de los cuales se observan dichos procesos, específicamente, en esta secundaria pública, que, a su vez, revelan una profunda complejidad, contradicciones y paradojas; pero también los modos de resistencia y protección, incluso, el resguardo que la escuela ofrece a estos jóvenes en medio de un territorio externo, violento, y

un ambiente interno que no está libre de luchas, tensiones y competencias, además de problemas como delincuencia y drogadicción, en los que sin duda se ven involucrados y tienen responsabilidad todos los actores del mundo escolar, jóvenes y adultos.

El conflicto aparece, nuevamente, al igual que en muchas investigaciones sociales, como la categoría central a partir de la cual podemos entender estos procesos, y la forma de superarlos, sin caer en un círculo vicioso y en un desánimo que cierre las opciones. Por el contrario, Ana Laura Lara nos permite vislumbrar y barruntar pequeños espacios de cambio y resistencia ante las farragosas inercias que parecen cancelar todas las posibilidades, en donde la construcción de una ciudadanía cívica y sexual, así como la experiencia juvenil y la condición migratoria, en cruce con la etnicidad, juegan un papel fundamental entre los actores que forman parte de esta investigación.

Los procesos y las experiencias específicas que se detallan en este libro, permiten dar cuenta de la existencia de una política sexual masculina que subordina a las jóvenes respecto de sus pares varones. A través de ésta, la autora describe de manera original y novedosa diversos temas y dinámicas como son: la inequidad de género en el patio y las aulas escolares, el poder de la amistad, las interacciones juveniles cargadas de erotismo, el autoritarismo y la ceguera del mundo adulto ante los lenguajes juveniles.

Dichas temáticas giran en torno a la vivencia de las sexualidades y de la agencia juvenil, y entre éstas y los jóvenes estudiantes de secundaria en un escenario de constante migración y de pluralismo étnico y cultural, lleno de formas diversas y complejas de violencia social, de género y escolar, donde, según se muestra en los casos planteados, la violencia interétnica y la discriminación que se viven en el sistema escolar, a pesar de ser negadas, tienen como consecuencia la exclusión de la población migrante indígena, hablante de lenguas originarias.

La autora ilustra las diferencias de género entre estudiantes migrantes que hablan una lengua indígena. Muestra cómo en este caso los varones abandonan la escuela durante el primero y

segundo grado, en un contexto de violencia física, verbal y simbólica institucionalizada; mientras que las mujeres no logran su certificación en el nivel debido al rol que juegan en su grupo doméstico y dejan la escuela antes de terminar el tercer grado.

En este sentido, las situaciones que se muestran en la obra revelan las diferencias de género que se hacen en esta población excluida al no permitirles continuar en el caso de los varones, más allá del segundo grado de secundaria, y en el caso de las chicas, aun habiendo cursado el tercer grado, no logran concluirlo y obtener su certificado de secundaria.

La historia del barrio, su condición demográfica y migratoria; los niveles socio-económicos; los perfiles culturales, identitarios, con sus procesos multiculturales e interculturales, simbólicos, incluso mítico-ritualistas, así como la impecable cotidianidad; nos ofrecen una visión que permite un ejercicio hermenéutico de amplias posibilidades para observar la frágil permeabilidad que guarda la violencia y la cultura barrial respecto de la violencia en el espacio y cultura escolar, como lo revela el caso expuesto sobre los jóvenes “santeros”, “darketos”, entre otras identidades grupales construidas por este colectivo juvenil.

Los temas relacionados con migración, etnicidad y género dan cuenta de las dinámicas espacio-temporales, así como culturales-identitarias, en un contexto ambiguo donde se confronta lo premoderno, lo moderno y lo posmoderno –hoy denominado modernidad tardía e hipermodernidad–, los espacios de agencia, al igual que las nociones de grupalidad y solidaridad, que también se hacen presentes y ofrecen un panorama amplio para comprender, o acaso justipreciar, los claroscuros que dichas temáticas siempre polémicas muestran, ante lo cual nuestra autora brinda la tan necesaria e importante libertad a los lectores para que formen su propio punto de vista.

La estructura y secuencia de la obra, así como sus amplias fuentes de información primaria y de referencias, completan un cuadro muy bien logrado por la doctora Ana Laura Lara. Considero, por

tanto, que la obra que hoy tenemos en nuestras manos y podemos disfrutar, es un documento que estábamos esperando y deseando, no sólo por la vigencia del tema y la profunda actualidad que adquiere frente a las carencias en políticas de salud sexual y reproductiva, educativas y de desarrollo social para la paz con equidad, sino, además, por las sugerencias y extrapolaciones que se pueden derivar de lo investigado para futuras intervenciones.

Por todo ello, invito a los lectores interesados, a estudiantes e investigadores, a disfrutar de un bello y esforzado trabajo de la doctora Lara, a quien le reconozco su empeño profesional y su profunda responsabilidad, cuidado y ética en el tratamiento de este tema.

Dr. Luis Gerardo Díaz Núñez
Facultad de Estudios Profesionales Aragón-UNAM
Ciudad de México, junio de 2017

INTRODUCCIÓN

A esta vida se viene a vivir y a pecar.

Y yo vine a vivir... y a pecar.

(Dicho del herrero de mi calle)

Este libro presenta un marco de interpretación sobre las violencias y su cruce con las sexualidades juveniles en el contexto de las relaciones interétnicas, construidas entre estudiantes de una secundaria pública, situada en el barrio de La Merced en la Ciudad de México. Constituye uno de los productos generados en el marco del proyecto financiado por Prodep, con folio UPN-EXB-029, titulado: *Violencia interétnica y sexualidades juveniles en la escuela secundaria. Un estudio de caso en el barrio de La Merced*, por lo que agradezco a esta instancia los apoyos recibidos.

Ofrece al lector los resultados de un estudio exploratorio y descriptivo desarrollado con base en los relatos autobiográficos e historia de vida de los estudiantes, mestizos y migrantes indígenas, de una secundaria pública típica del barrio de La Merced. Expone para su discusión un análisis sobre su experiencia y comportamientos en el ámbito de sus sexualidades, así como de sus identidades sociales o adscripciones étnica, sexual y de género en la institución escolar,

cruzada por las diversas formas de violencia social, interétnica y de género, entre otras más.

El estudio en profundidad de estos casos se halla incrustado en el devenir histórico, social y cultural del barrio de La Merced, que se permea hacia el espacio escolar. Intenta hacer visible el contraste y las continuidades en las identificaciones y posicionamientos diversos, al igual que en las sexualidades, que construye este colectivo juvenil escolar; todo esto en el marco de las diversas formas de violencia que caracterizan a este barrio pluriétnico ubicado en el corazón de la Ciudad de México.

A lo largo de sus páginas, este libro describe cuáles son los espacios, componentes y procesos involucrados, así como las distintas formas materiales en que se vive el fenómeno de la violencia, los cuales se vinculan con el rito de iniciación sexual entre jóvenes estudiantes mestizos e indígenas en el marco de las prácticas curriculares e interacción en una escuela secundaria pública del barrio de La Merced.¹ Así, el estudiante experimenta violencia interétnica, entre otras formas de agresión, dentro de los espacios de la propia escuela, de cara al evento de su inicio sexual en pareja y de las prácticas de sexualidad. Prácticas que son negadas, e incluso, ocultadas por el mundo adulto, pero que a lo largo de este texto intentaré develar.

El desarrollo de los distintos capítulos ilustra las formas específicas, creencias, valores y comportamientos racistas y sexistas que se expresan en el mundo escolar como formas de violencia y discriminación. Donde la existencia de violencia interétnica es negada por los actores, pero asumida en sus prácticas hacia los estudiantes migrantes indígenas, quienes, por lo general, se insertan de manera temporal y ven frustrada, e incluso cancelada, su formación en este nivel escolar, a pesar de ser miembros activos en el barrio. Esta obra presenta además cómo se estructuran los sistemas de prestigio y

¹ Para guardar la confidencialidad de la institución y de los informantes que participaron en este estudio, los nombres y datos clave para su identificación han sido modificados.

poder construidos por el estudiantado de secundaria en los escenarios del barrio que circunda, así como en la subcultura escolar local en que se reproducen estos sistemas, en los que los estudiantes varones construyen una política sexual masculina, como extensión de la violencia y discriminación hacia las mujeres que se vive en el régimen de género, dentro del barrio.

Por política sexual entiendo las relaciones de poder que se han establecido y se establecen entre hombres y mujeres en razón de sexo. Refiere a la solidaridad y pactos políticos (interclasistas, interraciales e interétnicos) entre varones (Cobo, 1995) para institucionalizar un modo de dominación masculina. A través de ésta, se busca accionar los mecanismos necesarios para mantener el control con base en dos supuestos clave: *a)* la posesión y el control del cuerpo femenino y *b)* la norma de superioridad masculina.

Se ilustra además cómo el estudiantado reproduce, resiste y negocia las distintas formas de violencia que subyacen en el espacio escolar, junto con los temas del amor/poder/deseo, inscritos en sus narrativas sobre el inicio sexual en pareja; así mismo, presenta los matices que expresan, con diferencias de grado, en su apropiación de un erotismo amplio que rebasa la mera genitalidad y se manifiesta en dimensiones integrales de su agencia como estudiantes dentro de la escuela secundaria pública en el barrio de La Merced.

En el caso del colectivo juvenil que presento aquí como ilustración, encontramos que algunos de los referentes que configuran su identidad de género se dan a partir de los medios masivos de comunicación a los cuales tienen acceso, como son: imágenes de artistas o de consumo publicitario e internet. A la pregunta de dónde reside la identidad y con qué medios se le reproduce, a finales del siglo XX, Canclini responde que la identidad hoy

... es políglota, multiétnica y migrante, hecha con elementos de varias culturas. Dadas las conexiones de redes internacionales, de mensajes y bienes, la identidad necesita abarcar también conceptos de “socio-comunicación”, ya que la “identidad cultural” debe ser entendida no como una entidad

espiritual y a-histórica, sino como un conjunto complejo de procesos cambiantes que dependen de inversiones financieras y condiciones materiales de producción, de tecnologías costosas como las industrias de audiovisuales. Debe alejarnos de cualquier visión fundamentalista, sustancialista y atemporal de identidad (García Canclini, 1992, p. 38).

Las interacciones sociales de este colectivo juvenil adquieren un matiz específico en el contexto multiétnico y pluricultural del barrio de La Merced, así como en el ámbito de la escuela secundaria, ambos caracterizados por la constante llegada generacional de grupos migrantes internos mayoritariamente, lo cual permite la convivencia de formas culturales diversas y, a partir de ello, las identificaciones, las resistencias y la oposición ante la otredad, como una manera de llegar a ser, e incluso, en algunos casos, de negar el propio origen étnico para adscribirse a nuevas formas y configuraciones urbanas, tanto personales como grupales, en las que priva el mimetismo y el ocultamiento de rasgos y atributos de la identidad étnica, coronados por el desprecio y la discriminación hacia aquellas personas que representan los rasgos identitarios o marcas de etnicidad, cuya posesión se quiere o se prefiere olvidar.

Delgado y Gutiérrez definen a la identidad como

... el campo de lo uno. La identidad (yoica) es un producto de la inscripción de un sujeto (de su subjetividad) en un campo de certezas ideológicas: al identificarse (hacer suyas) con tales certezas, se dota de certeza de sí (y ya puede afirmar: “Yo soy...” seguido de los atributos que queramos añadir). La identidad (lo uno), requiere de la identificación (que, al estar fuera de sí, es el orden de lo otro, o del Otro lacaniano). Se configura, por tanto, en la alteridad o proceso especular en el cual, por el reflejo que el otro le ofrece, puede reconocerse en la diferencia (Delgado y Gutiérrez, 1994, p. 621).

Para Giménez (1991), en la vida social las posiciones y las diferencias de posiciones (que fundamentan la identidad) existen bajo dos formas: la objetiva (independiente de todo lo que los agentes

puedan pensar de ellas) y la simbólica y subjetiva (la forma de la representación). Ambos elementos se tejen en la acción social construyendo a las identidades sociales como una “distinguibilidad” que requiere del reconocimiento social, del cómo me veo yo y cómo soy visto por los otros, como una forma constante que condiciona la interacción social.

En relación con la construcción social de las identidades, la sociología fenomenológica y el interaccionismo simbólico se oponen al determinismo social; pretenden contrarrestar la mirada del determinismo cultural que atribuyen a las identidades los enfoques de Durkheim y de Parsons, quienes conciben los hechos sociales como exteriores y normativos al sujeto. Piensan a la identidad como el núcleo central de significados de una personalidad individual que prescribe normativamente y da sentido a la acción de éste como un “deber ser” interiorizado a través de valores, normas y códigos culturales generalizados y compartidos que son mediados por el sistema social.

En este enfoque, la principal limitación es ubicar a la identidad como un componente estable, unitario y coherente de la personalidad individual “madura” y “normal”, lo que deja de lado en este determinismo cultural la existencia de contradicciones y diferentes identidades que coexisten entre sí, incluso, identidades negativas y positivas en un mismo sujeto (Dietiker, 1998; Ritzer, 1993a).

En la misma medida, los supuestos de la sociología fenomenológica y del interaccionismo simbólico se oponen al exacerbado individualismo y la tendencia de aislamiento y creciente fragmentación que presume la filosofía posmoderna en las sociedades complejas, al mirar el vínculo sujeto-objeto en una dialéctica de apropiación mutua, a partir de dos consideraciones:

1. Que el sujeto tiene la capacidad de reflexividad, entendida ésta como el acto que altera la vivencia ingenua, objetiva, para hacerla subjetiva, con lo cual se convierte en un agente de la propia construcción de lo social, a partir de su vivencia particular de los significados que comparte en intersubjetividad.

2. Que el sujeto puede ser conocido más allá de su estructura superficial en su “esencia”, la cual no es entendida como una idea que le es inherente, sino como lo específico a cada ser que en su tiempo, historia y contingencia es lo que le otorga trascendencia en la diversidad.

Traer a colación este tema es relevante aquí, ya que la identidad en los sujetos viene a ser el núcleo constituyente que da sentido y significado a su acción y los adscribe dentro del mundo social.

En el ámbito escolar, las identidades de género son construidas, subjetiva y objetivamente, a partir de las relaciones y ubicación que guardan los sujetos en tanto adulto (s)-autoridad(es)/ “adolescente(s)”-discípulo(s)-subalterno(s). Así, las identidades de género son construidas a partir de las posiciones de poder-“saber” y de legitimidad o reconocimiento que la misma cultura escolar local les atribuye.

Giménez (1991) señala que el análisis de las identidades permite definir las de tres modos: *a*) una red de pertenencias sociales (identidades de rol o de pertenencia), *b*) un sistema de atributos distintivos (identidad caracterológica) y *c*) la narrativa de una biografía “incanjeable” (identidad íntima o identidad biográfica) o de una memoria colectiva. Aplico aquí fundamentalmente el último de estos tres elementos como eje temático para analizar los procesos de construcción de las identidades de género entre estos estudiantes de secundaria; y, a través de su percepción subjetiva, describo en relación con los otros dos rubros los modos particulares de su experiencia vivida en torno a sus sexualidades y a los diferentes modos de violencia, en el marco de las prácticas escolares locales cotidianas.

La identidad, entonces, no es una condición (sustancia o esencia), es un proceso en tanto acción del yo sobre sí mismo y su identificación, que implica, a la vez, acción sobre el mundo y acción de este último sobre el yo.

Este proceso se concreta en una historia particular al mismo tiempo objetiva y subjetiva, que está determinada dialécticamente

en tanto que el ser humano (varón-mujer) existe porque “es en el mundo” y, en este sentido, tiene dos posibilidades: la capacidad de apropiarse de sí mismo, o bien, de perderse y existir de una manera no propia debido a una profunda identificación o fusión respecto de un colectivo o su representación (Bizberg, 1989).

Cabe señalar aquí que la complejidad de todos estos procesos de auto y heteroidentificación o adscripción en que los sujetos y colectivos construyen sus identidades sociales, se multiplica ante la emergencia novedosa del concepto “juventud indígena” (que se usa cada vez con mayor frecuencia) como una identidad colectiva. Al respecto, diversas autoras como Martínez Casas (2002), Muñoz Elizondo (2003) y Rodríguez Ramírez (2008a), explican cómo la escuela secundaria se ha convertido en un factor importante en el surgimiento de dicho concepto.

Para dimensionar los fenómenos de las violencias en cruce con las sexualidades en este colectivo juvenil —en el que conviven los jóvenes que se auto y heterodenominan como mestizos unos e indígenas otros—, me interesa enfatizar además que, como espacio material y simbólico, la escuela puede ser considerada un territorio apropiado por sus estudiantes, que se convierte en un escenario donde se actúan y experimentan las relaciones interétnicas en un marco de violencia social, barrial, escolar y de género, que se experimenta en sus distintas formas: física, simbólica, económica, y que son producidas por el mundo adulto y reproducidas por el colectivo juvenil. Tal es el caso de la escuela secundaria pública donde recabé las indagaciones que son objeto del presente libro. No obstante las repercusiones de esta influencia, como ilustro en los casos estudiados, el proyecto educativo adulto instrumentado por la institución escolar no es un factor determinante o decisivo en el inicio sexual en pareja de mis informantes, así como tampoco lo es en su trayectoria sexual y de vida.

Como muestro a lo largo del texto, esta escuela secundaria constituye un apoyo débil en cuanto a la información sobre su sexualidad, métodos y estrategias para su iniciación sexual en un marco de protección y salud integral. Esto se debe, en primer lugar, a la falta

de un proyecto académico plasmado en las distintas dimensiones del currículum secundario, en el que prevalece en sus prácticas la doble moral y se omiten, minimizan o falsean, con diferencias de grado, los contenidos y procesos de aprendizaje-enseñanza necesarios para que el estudiantado adquiriera competencias suficientes y construya de forma responsable su ciudadanía sexual; y, en segundo lugar, a las características del trato y atención que ofrecen a este tipo de jóvenes los educadores y administrativos a cargo y, en general, al sistema de educación secundario, donde imperan el racismo y el sexismo como dos formas de discriminación que ocasionan inequidad de género y deserción escolar para esta población.

Al documentar la situación particular de la sexualidad en jóvenes, como señala Rodríguez (2009), el tema del placer es casi inexistente en los marcos conceptuales de investigaciones previas. Por lo anterior, estoy de acuerdo con esta autora en que el cuerpo y sus placeres se construyen y se expresan bajo condiciones sociales, históricas y culturales específicas, por lo que es imprescindible, para investigaciones futuras, construir de manera creativa técnicas de investigación que puedan incluir otro tipo de expresiones relativas a la experiencia corporal y sus significados, más allá de los discursos que los sujetos puedan elaborar en una entrevista en profundidad.

El hecho que argumento consiste en que negar la sexualidad juvenil y la necesidad de brindar a los jóvenes elementos para su educación integral en la materia, representa una forma más de violencia y de discriminación que se inflige sobre este colectivo con base en su edad. Dicha violencia se acciona al negarles: información amplia y verídica sobre sus derechos reproductivos y sexuales, acceso a métodos efectivos y seguros de regulación natal y una formación para la prevención de enfermedades sexualmente transmisibles y cuidados de salud para un embarazo deseado y sin problemas.

Ante esto, es importante reconocer que el acceso a meros datos que esquematicen los conceptos básicos mediante una mirada biologicista, como se ha venido instrumentando en décadas pasadas en

los libros, planes y programas de educación básica, no desarrolla las capacidades necesarias ni garantiza en este colectivo las prácticas de salud indispensables en su trayectoria de vida dentro de un contexto sociocultural y de valores situado. Es importante considerar esto, pues, como señalan Menkes *et al.*:

En México el censo de población registró 16 384 550 habitantes de entre 12 y 19 años (INEGI, 2000). La salud reproductiva en los jóvenes es también relevante por las necesidades y problemas de los adolescentes. En México, se estimó que los nacimientos en mujeres de 15 a 19 años constituyen 14% del total de nacimientos (Welti, 1997). Se plantea que el embarazo en edades tempranas puede representar un riesgo biopsicosocial para la madre y el recién nacido, una mayor mortalidad materno-infantil. La fecundidad temprana también puede conducir a menores posibilidades de educación formal y menores oportunidades para mejorar la calidad de vida de los adolescentes. Además una parte importante de estos embarazos terminan en aborto, y muchos se llevan a cabo en condiciones de inseguridad. Se ha demostrado que por múltiples razones, las mujeres más jóvenes recurren al aborto en etapas más avanzadas del embarazo, lo que aumenta el riesgo reproductivo. [...] Según las más recientes estadísticas, los casos de Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (sida) aumentaron más del doble en los últimos años ya que pasaron de 1.5 en 1995 a 3.5 por cada 100 mil jóvenes de 15 a 24 años (Conasida, 2002). [...] A pesar de que se ha demostrado que ha aumentado el porcentaje de mujeres de 15 a 19 años que se iniciaron sexualmente (de 20% en 1995 a 25% en el año 2000) (SSA, 2000) y ha disminuido la edad promedio de la primera relación sexual, de todas formas la población adolescente unida y no unida muestra un porcentaje muy reducido de uso de métodos anticonceptivos para prevenir el embarazo y las enfermedades de transmisión sexual. Únicamente una quinta parte de las jovencitas y la mitad de los varones usaron algún método anticonceptivo en la primera relación sexual [...] En México la escolaridad promedio de las adolescentes que ya han tenido un hijo es de 7.2 años. Además, 60% de las jóvenes embarazadas o que habían tenido un hijo manifestaron que no querían seguir estudiando (Tuirán, 1995). Esto se asocia a que, para estas adolescentes, la maternidad es una meta a la que hay que llegar desde muy jóvenes

y por tener menos oportunidades de estudio o falta de aspiraciones escolares de esta población. Evidentemente, el rol y valores de hombres y mujeres en torno a la sexualidad, a la familia y a las aspiraciones de desarrollo personal, entran en juego (Menkes *et al.*, 2007, pp. 12-13).

Según Menkes *et al.* (2007), desde fines de los años noventa, las estadísticas sobre sida evidenciaron que un porcentaje significativo de los nuevos casos ocurría en personas que habían sido infectadas durante la adolescencia. Obviamente, esto se relaciona con un uso inadecuado de métodos anticonceptivos, provocado por la inestabilidad característica de las relaciones de pareja que se establecen en esta población, que, a su vez, genera dificultades para negociar el uso de dichos métodos, lo que conlleva riesgos para la salud sexual integral y el ejercicio de los derechos reproductivos de los jóvenes.

Estos autores aplicaron un cuestionario tipo encuesta en ocho estados de la República mexicana,² con el propósito de analizar los distintos factores que intervienen en la salud reproductiva de los adolescentes que asisten a las escuelas de educación media superior. Entre los resultados reportados señalan que si bien existe un avance en cuanto a la información que proporciona la educación sexual escolarizada, se debe reforzar la explicación de algunos conceptos que resultan muy confusos para los alumnos; se destaca el nulo conocimiento de los estudiantes sobre los días de mayor fertilidad de las mujeres. Asimismo, los alumnos tienen poca claridad respecto a las opciones que existen para protegerse contra las infecciones de transmisión sexual (ITS) y sobre el funcionamiento de la mayoría de los métodos anticonceptivos con excepción del condón. En particular, se encontró que los padres varones platican muy poco de aspectos relacionados con la sexualidad y los métodos anticonceptivos con sus hijas (Menkes *et al.*, 2007).

² Las entidades federativas consideradas como prioritarias fueron: Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla y San Luis Potosí.

Además de esta condición de vulnerabilidad de los jóvenes que cursan la secundaria, que los limita en el ejercicio de su salud sexual y reproductiva, me parece importante aquí enfatizar la necesidad de reconocer su derecho al placer y al goce de sus cuerpos sin daño alguno a su integridad emocional y psicoafectiva. Coincido con Rodríguez (2009) en concebir al erotismo como un fenómeno que incluye el deseo, la experiencia corporal y sensual, así como el disfrute de la fantasía y el placer, en tanto que su manifestación puede darse en formas tan diversas como sujetos existen, conforme a su deseo, historia y experiencia individual. En estos procesos también se inscriben las redes del poder en las que se negocian las significaciones por parte de los sujetos en específico.

De acuerdo con Ruth Dixon-Muller:

La sexualidad tiene diferentes significados para personas diferentes en contextos diferentes... El comportamiento sexual consiste en acciones que son empíricamente observables (en principio al menos): lo que la gente hace sexualmente con otros o con ellos mismos, como se presentan sexualmente, como hablan o actúan. En contraste, la sexualidad es un concepto más comprensivo que abarca la capacidad física para excitarse y el placer sexual (libido), y los significados personales y socialmente compartidos, tanto en relación con el comportamiento sexual como con la formación de identidades sexuales y de género. Como un concepto biológico atravesado por la cultura, la sexualidad en este contexto es un producto social, esto es, una representación e interpretación de funciones naturales en relaciones sociales jerarquizadas (en Gysling, 1994, p. 13).

Esta autora define cuatro dimensiones centrales a considerar en torno a la sexualidad, las dos primeras son fundamentalmente conductuales y objetivas, y las dos últimas fisiológicas o culturales y subjetivas; según ella todas son relevantes para el diseño de programas y políticas de salud reproductiva. Estas dimensiones son:

- a) La elección, número, rango y cambio de parejas sexuales a través de la vida.

- b) La elección, rango y frecuencia de prácticas sexuales específicas en las cuales se implican individuos o parejas.
- c) Los significados culturales del sexo (yo agregó aquí que también del deseo).
- d) Tendencias sexuales y placer.

Estos cuatro elementos están relacionados con el comportamiento contraceptivo, con el riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual y con otros aspectos que tienen que ver con la salud y el bienestar reproductivo y sexual. Así mismo dichos elementos también se relacionan entre sí.

Respecto de mi ubicación epistemológica como investigadora y artesana de esta investigación, concibo a ésta como una relación humana en su más pleno significado, por lo cual he tratado de recuperar a través de la oralidad y la subjetividad, la mirada y el sentido que cada uno de estos actores escolares, informantes clave, atribuye a sus acciones, con el fin de buscar la profundidad en lugar de la extensión, así como la cualidad y el potencial de las informaciones para rebasar el mero dato.

Asumo que tuve la fortuna de entablar interacción personal con mis informantes en la conformación de este objeto de estudio. Consciente de los atributos que este posicionamiento contiene, traté de vislumbrar en todo momento la mirada y las expectativas que mantenían sobre mí cada uno de ellos y la comunidad escolar en general, sin descuidar mi propia intencionalidad y acción social que influía o no en estas interacciones.

Procuré estar atenta hacia mi subjetividad personal y las expectativas que yo también mantenía respecto de cada una de estas personas. Como tal, en mi apego a un deseo no ingenuo de objetividad, asumo que en nuestras interacciones existieron vínculos de todo tipo, el meramente académico y de intercambio de información (investigadora-informante), pero, sin duda, en paralelo también a veces el de amistad y la asunción de roles por transferencia en mi persona en los que intervinieron imágenes, sentimientos y emociones profundas e

importantes en toda relación humana como son: felicidad, esperanzas, frustraciones, enojos, tristezas, e incluso, erotismo.

En este tenor, considero que con diferencias de grado y conforme a casos particulares, debido al tipo de contenidos que implica indagar sobre la experiencia del inicio sexual, así como las características y variables etarias de mis informantes, en algunos momentos pudieron haberse establecido imágenes, e incluso, un vínculo erótico en nuestras interacciones, dada la memoria y evocaciones que mis indagaciones provocaban en algunos estudiantes, debido a la puesta en marcha de los imaginarios sociales en torno a los géneros y la sexualidad.

Para ilustrar esto, traigo a colación mi experiencia en los grupos de primero, quienes mostraron una gran inquietud ante el mero hecho de mencionar dos palabras: prostitución y masturbación. La inquietud mostrada por los chicos terminó en la entrevista que ellos me formularon a mí, en la que su principal interés consistió en saber si yo me había masturbado alguna vez y si las mujeres nos masturbábamos frotándonos los senos, o si algunas más lo podían hacer “con un palo de escoba introducido en la vagina”, según afirmaba uno de ellos. Ante estas interrogantes, cuando yo regresé la pregunta sobre por qué les interesaba saber eso de mí, sólo callaron, se sonrieron, se miraron entre sí y se alejaron rápidamente sin continuar el diálogo.

De igual forma, se expresó este tipo de vínculos e imaginarios en mi interacción con los “chicos malos” de tercero, quienes sin miramiento alguno ante mi imagen de mujer madura que preguntaba por sus comportamientos sobre el sexo, tuvieron a bien formularme sin pena alguna una invitación para ir a un bar “donde podría encontrar lo que andaba buscando.... placer”, “a un bar donde van ‘rucas bien calientes’ y se las caldean unos ‘perros’ (jóvenes reggeatoneros) que se acercan para bailar con ellas...”. Me preguntaron además si mi marido y yo estaríamos dispuestos a hacer un trío. Desde luego, no deslindo el hecho de que también este tipo de diálogos pudieron ser una forma de mostrar su agresión y

disgusto por mi interés, quizá intrusión, sobre sus prácticas eróticas juveniles, incluso por ser mujer en un espacio simbólico de violencia y vulnerabilidad hacia las mujeres, a pesar de ser mayor que ellos, pero al fin y al cabo mujer entre “los hombres”.

Así, he intentado narrar aquí el cúmulo de emociones que debemos admitir que acompañan al investigador inmerso en el campo, donde a veces se vive una como abandonada a su suerte, con mínimos recursos y encomendado tan sólo a la buena fortuna y a sus capacidades para desempeñar tal quehacer. Como señala Rosaldo (1991), el etnógrafo es un sujeto cuyo punto de vista está situado a partir de su propia historia y su propia formación.

De acuerdo con Amuchástegui (2008) y Rodríguez (2009), el trabajo de campo tiene un efecto sobre el propio investigador cualitativo. Según Amuchástegui: “el objeto de estudio que nos ocupa es un tema que moviliza en el investigador una serie de procesos subjetivos sumamente importantes en su propia constitución como sujeto, y especialmente como sujeto sexual” (Amuchástegui, 1995, p. 40).

En el tema de la sexualidad es importante resaltar que, en tanto construcción histórica y social, son factores comunes en mi formación y la de los investigados los elementos que la constituyen en nuestra sociedad y su relación con la regulación del placer y el erotismo, así como el cruce con el género como eje de desigualdad social. Las implicaciones de esta condición son señaladas muy bien por Rodríguez Martínez:

Todo mi marco conceptual estaba colonizado por la supuesta universalidad de la represión [refiriendo a Foucault] y, al ver que los relatos brindados rebasaban y hasta contradecían ese marco, la mirada se nubló. Fue como pasar de un momento de obstrucción metodológica en el que no podía ver más allá de lo que sugiere la hipótesis represiva y el discurso político de la ciencia sexológica que pugna por denunciarla y hasta comprobarla. Ese discurso también era parte de mi subjetividad y admitirlo influyó para poder aclarar la mirada a los datos y reubicar las evidencias que contenían sobre el placer y el erotismo de estos jóvenes, particularmente, el de las mujeres. [...]

Mi reflexión es que no sólo los cuerpos y placeres de los sujetos investigados han sido regulados por el dispositivo de la sexualidad, sino también los de quien hace la investigación. En ese sentido, el énfasis en el discurso sobre la represión estuvo empañando la lectura de los datos hasta un punto: el de la revelación de los datos mismos, el reconocimiento de las múltiples y constantes expresiones que referían los sujetos respecto a su disfrute y el de la confrontación conmigo misma ante tal descubrimiento, el de la aceptación acompañada y asumida a través de la nueva lectura y el esfuerzo de evidenciarlo en el análisis (Rodríguez, 2009, p. 289).

Asumo con Amuchástegui (2008) que es fundamental considerar en la metodología de investigación los principios éticos de participación voluntaria e informada y de confidencialidad, así como posicionar a los sujetos en su lugar de personas con derecho a decidir, a hablar, a compartir sus historias y las emociones que conllevan. Así, desde esta ubicación en el campo, tomé dos principios básicos para aplicar en todo momento como punto de partida: expresar a todos los actores escolares mi respeto hacia ellos y estar consciente de que, en el intercambio de informaciones que estaba persiguiendo, mi relación con ellos dependía en mucho de mi honestidad y de que yo tendría que ofrecer también algo para intercambiar.

Con base en esta experiencia, puedo afirmar que un investigador sale del campo transformado e independientemente de la medida en que logre sus objetivos, siempre es un ganador porque se lleva un pedazo de humanidad en la vivencia del sí mismo enfrentado a la alteridad. Si bien toda esta narración puede verse como retórica y ser leída incluso como cursi, subjetiva o poco científica, la invitación consiste en mirar con honestidad que la ciencia desde hace mucho es reconocida y discutida como un saber arbitrariamente establecido que trata de fundarse como principio y fin, un bien social. Aunque las más de las veces no se logra un bien integral para la humanidad, pues se ve afectado por la política, conflictos e intereses de investigadores e instituciones que la patrocinan (Eco, 2000).

Este documento está integrado por cinco capítulos, en los primeros dos expongo la nota metodológica de mi investigación y ofrezco una mirada detallada sobre la metodología etnográfica que desarrollé en mi ingreso al campo y sobre mi ubicación en el escenario escolar, así como en sus intersecciones con el entorno del barrio de La Merced, origen, evolución y composición étnica y pluricultural que le caracterizan.

Presento así, de manera general, la construcción conceptual y teórica del diseño de investigación, cruzado por el racismo y la discriminación que priva en la subcultura escolar y el barrio hacia las personas migrantes indígenas. Introduzco además a mis lectores en el estado de la cuestión y las discusiones en torno de los conceptos de adolescencia y juventud asignados recientemente al colectivo de jóvenes migrantes indígenas en el contexto de México y de América Latina.

Los capítulos 3 y 4 describen la porosidad de los muros de la escuela secundaria respecto de la cultura adulta del barrio de La Merced, como una influencia y antítesis importante en la construcción de una contracultura juvenil y de las identidades sociales de los jóvenes estudiantes.

Para profundizar en el análisis comparativo de algunos casos dentro de este colectivo estudiantil, el quinto y último capítulo ilustra la política sexual masculina como estrategia de dominación de los jóvenes hacia sus pares mujeres en el mundo juvenil de la escuela secundaria. Expongo en éste, además, la construcción social en el mundo juvenil de identidades sexuales y de género, de hombres y mujeres estudiantes en diversidad. Concluyo este documento con algunas reflexiones sobre la importancia de reconocer que, en la secundaria investigada, el tema de las sexualidades aún se construye en los discursos adultos dentro de la institución como un tabú que criminaliza y excluye a menores y jóvenes de los saberes sobre su cuerpo y de sus derechos a una salud sexual y reproductiva integral, en consecuencia, niega su derecho al placer erótico-sexual.

Señalo además los cambios en las identidades étnica, sexual y de género del colectivo juvenil. Marco en este sentido la importancia de que el currículo de educación secundaria incorpore cambios en las políticas y estructuración del sistema nacional, con un énfasis especial en torno a la exclusión y discriminación siempre negada en nuestro país, pues uno de los principales hallazgos que ilustra este texto es que existen diferencias de género marcadas en el trato, discriminación y formas de exclusión que reciben los estudiantes migrantes indígenas, hablantes de lenguas originarias, en esta institución, quienes son violentados y objetos de estigmatización por pares, profesores y autoridades hasta que se les elimina del nivel de educación secundaria sin dejar huella de la violencia de la cual son objeto, a pesar de que es uno de los temas sustantivos pendientes de resolver.

Por último, no puedo concluir esta introducción sin expresar mi más sincero agradecimiento a los jóvenes informantes protagonistas de este texto, así como a las autoridades de su escuela secundaria y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), quienes me permitieron acceder al espacio y me brindaron la confianza para introducirme en sus actividades cotidianas e historias de vida.

Agradezco a Daniel Hernández-Rosete Martínez por haberme sugerido desarrollar este tema, por su lectura minuciosa y siempre crítica que me ayudó a construir la investigación inicial en su versión de tesis doctoral, que, actualizada con la obtención de mayores datos y testimonios durante los últimos años, me ha permitido ofrecer este libro y otros productos más. Agradezco además a Ivonne Szasz Pianta, Judith Kalman y a Eduardo Remedi Allione (†) por su lectura y comentarios durante todo este proceso.

Por último, a mi Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y al Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) por haberme apoyado como becaria al brindarme el tiempo y los recursos económicos necesarios para desarrollar esta obra.

CAPÍTULO I

SEXUALIDADES, VIOLENCIAS Y ESCUELA SECUNDARIA EN LA MERCED

LA MERCED, ORIGEN, HISTORIA Y COMPOSICIÓN SOCIAL

Desde la época prehispánica y hasta nuestros días, el barrio de La Merced ha sido un importante centro de abasto para los habitantes de la Ciudad de México, pero además es un lugar que ha permitido el intercambio cultural y de vivencias entre sus pobladores, lo que genera una gran diversidad de grupos y, otrora, de clases sociales que establecen diferencias, jerarquías y estigmas, y que también enriquecen las distintas creencias y estrategias de sobrevivencia que los actores sociales en vecindad han implementado para mantenerse en este espacio de frontera.

Es aquí donde se incrusta y transcurre el tiempo histórico, colectivo e individual de mis informantes en esta investigación; un sitio al que, de manera cotidiana, arriban quienes han migrado trayendo consigo el cúmulo de sus tradiciones y formas de vida de sus comunidades originales, mantenidas y resignificadas en el nuevo territorio de la urbe.

La construcción teórica, conceptual y empírica del problema que aquí planteo, me llevó a reconocer el ambiente racial y discriminatorio en el que tienen lugar los procesos de interacción social

y cotidianidad de la escuela secundaria, los cuales, a su vez, dan marco a las interrelaciones y comportamientos sexuales de las personas reales y concretas; así mismo, me condujo a examinar las estructuras de poder en las que dichas personas se inscriben y los consecuentes modos de violencia que se expresan en su convivencia social.

Para estudiar en profundidad la historia de las relaciones interétnicas establecidas en el entorno del barrio de La Merced, es importante recurrir a autores como Pérez (2005) y Tena y Urriega (2009, 2010), quienes muestran cómo el siglo XIX fue el periodo de transición que marca la emergencia del proyecto nacional independiente, el cual se caracteriza por la presencia de movimientos sociales que contribuyeron a derribar las viejas estructuras.

En esta época tuvieron lugar importantes cambios políticos y administrativos que fueron usados como excusa para una larga serie de invasiones extranjeras. Estos eventos modificaron los límites y las disposiciones territoriales del país y, particularmente, de la Ciudad de México, por lo cual se estableció una nueva configuración socio-espacial del barrio de La Merced.

Las modificaciones a la ley que establece el carácter y características de la Ciudad de México, parten de las disposiciones constitucionales de 1824 que designaron a la urbe como sede de los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial, y la convirtieron en Distrito Federal. Posteriormente, a partir del 28 de abril de 2015, fue aprobada por el Senado la reforma política para cambiar el estatus jurídico de la capital del país, de manera que, al igual que las demás entidades federativas de nuestra República, pudiera tener su propia constitución, así como mayor autonomía, bajo la denominación ahora de Ciudad de México.

En el inicio de este proceso destaca la eliminación de las parcialidades indígenas y las atribuciones que aún mantenían sobre tierras agrícolas y algunos predios urbanos. A partir de ese momento se sucedieron diferentes cambios de acuerdo con los intereses de los grupos en el poder. Por otra parte, las diversas reformas aplicadas

por el gobierno liberal, desde la formulación de la Constitución de 1857, minaron la base corporativa y económica de la Iglesia y afectaron a las comunidades indígenas congregadas en los barrios, con lo que se rompió la tradición cultural monástica y académica que la había caracterizado, para dar paso a las instituciones civiles y gubernamentales de carácter republicano y centralista.

En este nuevo escenario político, el barrio de La Merced sufrió importantes modificaciones en su entorno urbano y arquitectónico, por ejemplo, se realizaron cambios de uso en edificios públicos; las casas señoriales se subdividieron para utilizarse como viviendas, establecimientos, comercios, talleres, entre otros; se destruyeron plazas y se demolieron total o parcialmente edificios de distinto género para abrir nuevas calles, todo ello de acuerdo con los intereses de los grupos de poder emergentes.

En 1878, el Canal de la Viga, principal vía de abastecimiento de La Merced, se convirtió en foco de infección debido a la gran cantidad de basura que la gente arrojaba a su cauce. 11 años después (en 1889) fue aceptado el proyecto para la construcción del edificio del mercado, el cual permitiría liberar la avenida para el tráfico y así tener una buena ventilación. Sin embargo, a pesar de la construcción del mercado, los puestos ambulantes no desaparecieron, sino que se establecieron cada vez en mayor cantidad y ocuparon las calles circundantes a la plaza.

En 1792, el segundo conde de Revillagigedo inauguró el mercado de El Volador, ubicado en el sitio que hoy ocupa la Suprema Corte de Justicia y que en poco tiempo se convirtió en el principal centro de abasto de la antigua Ciudad de México. La idea era tener un mercado grande, lo más céntrico posible, y otros menores en parajes oportunos “para el mejor y más cómodo surtimiento público; se evitaría así el regateo, quedando prohibidos los puestos sueltos en otros lugares” (Flores, 2009, p. 3).

Este intento de control de la venta de alimentos dejó fuera a muchos comerciantes que no pudieron tener un puesto en estos mercados, por lo que se establecieron en las afueras de los mismos,

de este modo surgieron algunos barrios en los que las actividades eran semejantes y homogéneas (Flores, 1998, citado por Ciudadanos en red, 2010).

La construcción de los mercados de La Merced y El Volador fue un factor determinante para la transformación del barrio. Estos se concibieron como parte de las iniciativas de modernización e higiene de la ciudad, cuyo propósito era la concentración del abasto de víveres para la Ciudad de México en un solo sector. Los pequeños comerciantes y los artesanos que vendían directamente una amplia variedad de productos a bajo precio, se fueron estableciendo de manera progresiva por las calles aledañas a los mercados, lo que atrajo a una gran cantidad de compradores de diferentes zonas de la capital y del país.

Esta situación provocó que muchas personas comenzaran a trabajar como cargadores (mecapaleros), aguadores, vigilantes, carretoneros y bodegueros. De igual manera, se establecieron carpinterías, sastrerías, vidrierías, así como puestos de comida, mesones, pulquerías, cantinas y prostíbulos. Este auge comercial conformó una zona de alta complejidad social, ya que la creciente oferta de trabajo rápidamente integró a una amplia gama de grupos sociales y étnicos, que a lo largo del tiempo han dado su carácter específico a la organización y estructura de este espacio.

Por otro lado, el poder económico que alcanzaron los sectores dominantes durante el porfiriato, coincidió con los intereses expansionistas de diferentes empresas norteamericanas y europeas, que desde entonces ofrecían a crédito (que se convertiría en deuda pública) desarrollo tecnológico al país a cambio de concesiones petroleras o mineras. De esta forma, la capital accedió a los nuevos servicios públicos: redes de energía eléctrica, alumbrado, agua entubada, telégrafos y transportes (trenes, tranvías y automóviles), que si bien no eran accesibles para toda la población, contribuyeron a superar las barreras que impedían el desarrollo comercial que para entonces ya era la actividad predominante en el barrio, más allá de los límites establecidos.

Durante el porfiriato, se reformó la distribución espacial de las actividades y de los grupos sociales iniciada años antes, aunque en ese tiempo aparecieron los grandes almacenes y todos los mercados fueron renovados. La Merced sobresalió como el más importante de todos ellos.

Concluido el movimiento revolucionario, el barrio de La Merced recuperó paulatinamente sus niveles de actividad comercial, con un crecimiento sostenido que se mantuvo hasta la década de los años cincuenta, época en la que se consideraba como el mayor y más importante centro de abasto de la Ciudad de México.

La fuerte actividad comercial de la zona se acentuó con el aumento de infraestructura para el creciente número de personas que a diario llegaban a la ciudad en busca de trabajo, para comprar productos o simplemente para pasear. Así se multiplicaron los servicios de baños públicos, hospedaje, sitios de taxis, servicios de carga, terminales de autobuses foráneos, lugares de recreación y, por consiguiente, aumentó el tráfico vehicular.

A partir de 1930, la agudización de los problemas del campo provocó un nuevo impulso a la migración hacia la Ciudad de México –aunque este es un fenómeno que siempre ha existido–. La Merced y las zonas adyacentes fueron el lugar de recepción de los migrantes internos que en la urbe encontraban empleo mal remunerado y vivienda barata. De igual modo, el transporte motorizado sustituyó el precario modo de abasto que el canal brindaba, impulsó el comercio y favoreció la expansión de la ciudad.

En la década de los años treinta y cuarenta, se experimentaron tres cambios fundamentales en La Merced (Ciudadanos en red, 2010): uno a nivel territorial, caracterizado por la venta de productos agrícolas organizados por calles; otro, más profundo y estructural, consistió en el establecimiento del sistema de control monopólico en la distribución y comercialización de estos productos agrícolas; y, finalmente, la consolidación de la base económica de la zona, como resultado inmediato de la llegada masiva de inmigrantes extranjeros que se dedicaban a la producción de ropa.

En la década de los cincuenta, se abrió la avenida Anillo de Circunvalación.

Así, en menos de 20 años, el tradicional barrio de La Merced se convirtió en un espacio casi exclusivo para el comercio, pues, entre otras cosas, se amplió y diversificó la venta de productos para consumo doméstico. También se incorporaron comunidades importantes de inmigrantes extranjeros, principalmente árabes e israelitas, que iniciaron con la comercialización de telas, artículos de papelería y ropa. En ese contexto, los pobladores de bajos recursos encontraron un entorno favorable para integrarse a la zona a través de las actividades comerciales como forma de subsistencia.

A mediados del siglo pasado, la regencia de la ciudad adoptó diferentes medidas para cambiar la imagen y la eficiencia de la capital. Ernesto P. Uruchurtu (jefe del Departamento del Distrito Federal [DDF]) puso en práctica diversas disposiciones modernizadoras: arrasar con los “enclaves barriales” (por ejemplo, La Candelaria de los Patos y La Soledad), ampliar y abrir calles y avenidas (Anillo de Circunvalación, J. Ma. Pino Suárez, Fray Servando Teresa de Mier y San Pablo), impulsar la construcción de unidades habitacionales e incrementar el equipamiento de la ciudad (parques, mercados y escuelas).

Hacia 1957, la organización social del barrio estaba prácticamente dominada por la actividad comercial, aunque las condiciones en que se ésta se llevaba a cabo presentaba un severo obstáculo para el desarrollo de la zona, pues la realización de cualquier otro tipo de actividades (domésticas, educativas, industriales, entre otras) se veía afectada. Esta situación propició la construcción del nuevo mercado (las naves) y la dotación de una importante red de infraestructura que mejoró la calidad de los servicios y el abasto en la ciudad, pero también provocó una fractura social al desalojar a una parte importante de los comercios minoristas de la zona tradicional de La Merced; sin embargo, a pesar de esto, las actividades económicas continuaron atrayendo a miles de personas que volvieron a ocupar calles y banquetas.

El antiguo mercado del ex Convento de La Merced fue demolido y el nuevo se construyó al oriente de Anillo de Circunvalación. En esa época no se centralizaban todavía las bodegas y la actividad de venta al mayoreo de abasto que, con el paso del tiempo, ampliaron su influencia y demandaron mayor espacio. En 1960-1961, ocupaban 16 manzanas; en 1975, ya eran 67 manzanas; y en 1982 se estima que eran 111 manzanas, en una zona delimitada por las calles de Corregidora, Congreso de la Unión, Fray Servando Teresa de Mier y Pino Suárez (Tena y Urriega, 2010).

A finales de la década de los setenta, La Merced era parte de una extensa zona central de la ciudad que incluía, al norte, la colonia Guerrero, Tepito, Garibaldi; y se ampliaba, al sur, hasta la colonia Buenos Aires. Sin embargo, a pesar de su vasta extensión, el rasgo más característico de La Merced consistía en que continuaba siendo el principal mercado de productos perecederos en el país, de bodegueros y de tianguistas, por lo tanto, era un centro importante de abasto popular (Flores, 2009, citado en Ciudadanos en red, 2010b).

En La Merced el trabajo inicia en la madrugada y termina en la noche. Con el ir y venir de choferes y macheteros, estibadores y diablitos, comerciantes y compradores, sus calles se llenan de gritos, sudores, olores y hasta de esperanzas y amores, pues entre el trabajo y la venta me fue fácil observar a algunas de las chicas migrantes indígenas egresadas de la secundaria que aprovechaban para charlar con sus pretendientes, quienes vendían, atendían o acarreaban productos.

Al finalizar la década de los años sesenta, la Ciudad de México presentaba ya un acelerado crecimiento demográfico con una fuerte concentración poblacional en los viejos barrios del centro, situación que se intentó resolver con la construcción de unidades habitacionales y fraccionamientos en las periferias (inmediatas al centro y fuera del área urbana), lo que ocasionó un aumento de la densidad de la población y una gran demanda de servicios públicos (agua, energía eléctrica, limpia, entre otros), por lo que el gobierno

estuvo obligado a replantearse ciertas estrategias de las que derivaron importantes cambios.

Las nuevas disposiciones dividieron el territorio del barrio en dos delegaciones, mientras que la situación del desorden comercial –debido al aumento de comercios y de vendedores ambulantes y a una mayor circulación de mercancías en las calles– se prolongó por más de 20 años, lo que ocasionó la saturación de la zona y mayores problemas urbanos que repercutían en el funcionamiento del mercado y el abasto al mayoreo (insuficiente), así como de otras actividades sociales y económicas, por lo que el gobierno de la ciudad impulsó la construcción de la central de abastos en Iztapalapa.

En 1982, dicha central concentró al comercio mayorista y a muchos minoristas. Al mismo tiempo, las terminales de autobuses foráneos se cambiaron a sus nuevas instalaciones de la periferia (Norte, Sur, Tapo y Tacubaya) y se introdujo el Sistema de Transporte Colectivo Metro. Esos cambios irrumpieron dramáticamente en las actividades que sustentaron por más de 100 años la tradición comercial del barrio, y afectaron profundamente las relaciones sociales (vecinales, de parentesco y económicas) entre los habitantes.

Debido a que la población que asistía a trabajar diariamente a La Merced tuvo que desplazarse a otras zonas, el nivel de actividad cayó de manera estrepitosa y ocasionó problemas de desorganización en las familias y entre los propietarios de establecimientos. Algunos tuvieron que cambiar de residencia y otros de ocupación, pero, en general, todos se vieron obligados a modificar las formas de organización cotidiana (desplazamientos, tiempos de convivencia familiar y vecinal, actividades de estudio, entre otros). Esto me dio una respuesta acerca de por qué muchos de los alumnos de la secundaria fueron registrados, según el acta de nacimiento de su expediente escolar, en delegaciones como Iztapalapa e Iztacalco, pues gran parte de la población se mudó en busca de vivienda.

Los vacíos sociales se han manifestado paulatinamente como consecuencia del continuo movimiento de habitantes del barrio.

Por una parte, se encuentran algunos inmuebles abandonados, mientras que hay construcciones y bodegas en las que viven hacinados migrantes internos venidos a la ciudad por la crisis económica del país y el aumento en los niveles de pobreza y marginación. La vulnerabilidad social se ha extendido y se han agudizado los problemas de violencia, robo, indigencia y prostitución, que pueden convertirse en botín de líderes y especuladores en un entorno de creciente inseguridad para quienes habitan en el barrio. Así, otros pobladores se han visto obligados a emigrar, cerrar sus negocios o cambiar de lugar o actividad.

Por otra parte, el terremoto de 1985 afectó una parte de las construcciones del barrio de La Merced, incluyendo edificios catalogados como monumentos históricos, lo que motivó la instrumentación de los programas de renovación urbana y habitacional. En ese proceso, la expropiación de inmuebles alentó una intensa labor de reconstrucción con el propósito de dotar a la población afectada de nuevos servicios y una mejor vivienda. Después de los sismos, el impulso a la participación social y la dinámica que adquirió la reforma política, dio lugar a la creación de importantes organismos gubernamentales y civiles, cuyas disposiciones e iniciativas marcan la nueva orientación de los cambios que operan actualmente en la Ciudad de México y que afectan de diversas formas al barrio de La Merced.

Actualmente, La Merced atraviesa por un periodo de cambios y transiciones profundas, resultado de las políticas urbanas que han propiciado la desorganización de la vida social, por lo cual los habitantes del barrio han sido expulsados o se encuentran reclusos en viviendas donde priva el hacinamiento, víctimas de la violencia urbana cotidiana que recorre calles, plazas y avenidas. Este escenario afecta el desarrollo del lugar y obstaculiza las aspiraciones de sus habitantes, quienes experimentan confusión, tensión, miedo, así como una desconfianza absoluta hacia las instituciones de gobierno.

La experiencia cotidiana de los residentes los hace escépticos de las disposiciones e iniciativas para el eventual repoblamiento del

Centro Histórico a través de la construcción de viviendas para generar una nueva composición del tejido social, aunque cabe destacar que durante las últimas décadas se ha promovido la actualización de la infraestructura.

Otra propuesta recién implementada para mejorar la zona es el paso de un tranvía moderno o Metrobús, que ofrece a los pobladores del centro un recorrido más turístico que de servicio, por lo que sus beneficios podrían considerarse bastante limitados.

A decir de algunos padres de alumnos, pobladores del barrio, hacen falta planes y programas gubernamentales de desarrollo que tomen en cuenta sus requerimientos. Según ellos, las iniciativas que se han presentado son parciales y no favorecen la integración de la comunidad, e insisten en que muchas de estas propuestas no resuelven los problemas más urgentes (seguridad, salud, higiene, agua, empleo, educación, cultura y recreación).

Como parte de las transformaciones que han ocurrido en el barrio, el cierre de bodegas implicó también un cambio en el uso de suelo, que ahora es para habitación-bodega-comercio. Tena y Urriega (2010) llevaron a cabo un registro del uso de suelo en todos los predios del perímetro en donde se localiza La Merced. Tomaron como referencia la estructura del tejido urbano e hicieron una distinción del uso de suelo también por niveles, para ser consecuentes con la división horizontal y vertical de la construcción y de ésta con los espacios abiertos. Los resultados mostraron el predominio de las actividades comerciales en la planta baja, mientras que a medida que se subía de nivel aumentaba el uso habitacional y disminuía el uso comercial.

De este tipo de viviendas tuve noticia en algunas de las visitas que hice a ciertos alumnos, informantes de mi estudio, con el propósito de entrevistarlos a ellos o a sus madres. El descuido y la falta de higiene en estos inmuebles era evidente, y en lo que respecta a las personas que los habitaban, pude observar las condiciones de hacinamiento en las que vivían. Por ejemplo, una vez que buscaba a una informante en su vecindad, ocurrió que me topé con un

vecino que salía en paños menores al corredor comunitario para ir al lavadero, sin ningún resquemor de ser visto por mí o los demás. Al llegar al departamento de la chica que buscaba, encontré la puerta abierta de par en par y en lugar de muebles había montones de pacas llenas de tela o ropa, así como grandes carretes de hilo para máquinas de coser industriales, ahí mismo algunos de sus familiares comían en una pequeña mesa, mientras que otros dormían. Así, entre montones de ropa, maquinaria y grandes bolsas acumuladas, los pequeños hermanos de mi informante se perdían de vista.

Estuve en la entrada del departamento tocando la puerta por más de 20 minutos sin que nada se moviera dentro. Finalmente, después de un rato me respondieron la madre y la chica. No pude dejar de pensar que estas son condiciones muy propicias para el abuso sexual de menores o el secuestro de los mismos.

Al parecer, el incremento en la zona de los establecimientos dedicados a vender productos diversos y papelería (después de 1985), obligó a las familias a utilizar como vivienda segundos y terceros pisos y azoteas de edificios (algunos considerados como monumentos históricos), los cuales, al no contar con servicios básicos, presentan condiciones insalubres y de hacinamiento, muchas veces a niveles críticos.

De este modo, las relaciones sociales se muestran dispersas (o fracturadas), debido en gran medida a las presiones económicas y al cambio de uso de suelo, lo que genera que la vivienda se concentre principalmente en la zona histórica, por lo que es cada vez más susceptible a la especulación inmobiliaria. Actualmente, el gobierno y otros grupos de inversionistas tratan de coadyuvar al rescate del espacio público, incluidas las construcciones urbanas antiguas—lo que probablemente implicaría el desalojo de los marginados—, así como al desarrollo de unidades habitacionales o condominios (Tena y Urriega, 2010).

El hecho más reciente que afectó la seguridad de gran parte de las familias que habitan en el barrio de La Merced, fue el incendio

ocurrido la madrugada del 27 de febrero de 2013. El siniestro consumió 2 000 locales en un área de 8 000 m², específicamente en la nave mayor del mercado (Servín, Gómez y Quintero, 28 de febrero de 2013, p. 1). A pesar de la magnitud de los hechos, ni las autoridades ni los medios de comunicación expresaron muestras solidarias de apoyo hacia los afectados. Al momento, la zona se mantiene, como siempre, del comercio y de la fuerza de trabajo que provee la llegada de migrantes pendulares que se colocan con familiares, algunos ya locatarios establecidos, quienes migraron en generaciones pasadas y hoy son vecinos del barrio y usuarios de los servicios que brindan las escuelas a su alrededor.

La mayor concentración de habitantes tiene lugar principalmente al oeste de la zona tradicional, a partir de la Plaza de la Aguilita, entre Corregidora y San Pablo, donde se forma una especie de barrera en la que normalmente la actividad comercial no es predominante. Aquí existen varios predios invadidos y se presentan problemas como prostitución, robo, establecimientos de giros negros y corrupción generalizada, los cuales son rechazados por los residentes, quienes han visto mermar su calidad de vida desde 1985, con la llegada de grupos ajenos al barrio.

El lugar también se caracteriza por el aislamiento y la distinción social y económica que se da entre sus habitantes, originadas por el establecimiento de ejes viales (Pino Suárez, 1950; Anillo de Circunvalación, 1942) que dividen la zona en dos partes. De este modo, están quienes se dedican a la venta de productos de consumo básico y quienes no; y, en el caso de los jóvenes (varones y mujeres), los que pertenecen a unas u otras bandas o pandillas. Esto impide que las personas se integren a partir de intereses comunes y que se diluyan las diferencias.

Así mismo, el paulatino cambio que se ha dado en los valores sociales se ve agudizado por los problemas de las economías en crisis a nivel nacional y global, que se reflejan en desempleo e incremento de conductas delictivas y antisociales. Esta situación también deriva comúnmente en conflictos familiares, vecinales, escolares y

laborales, que devalúan la convivencia entre los sujetos y los grupos sociales.

El contexto aquí descrito es importante porque nos permite comprender las repercusiones e influencia del barrio en la escuela secundaria objeto de este estudio.

La escuela secundaria donde realicé mi trabajo de campo se ubica en el perímetro de la tercera zona del barrio de La Merced, donde acuden migrantes indígenas recién llegados, pendulares o que se han establecido en la ciudad desde hace una, dos o tres generaciones. Ellos pueden reconocerse como migrantes, o bien, como mestizos, lo cual ocurre en el caso de los jóvenes de las nuevas generaciones que habitan en el barrio.

Otros más vienen desde Iztapalapa y Ciudad Nezahualcóyotl, presumiblemente también son hijos de comerciantes e indígenas migrantes que cuentan con redes parentales de apoyo, quienes, además de dedicarse a sus estudios, van y vienen para ayudar a sus padres. Viven con familiares que tuvieron que migrar hacia el oriente de la ciudad debido al cambio de las bodegas a la Central de Oriente o por falta de recursos para rentar una vivienda cercana al barrio de La Merced, donde trabajan la mayor parte de las veces como comerciantes ambulantes, para lo cual deben pagar las cuotas respectivas.

Durante varios siglos, el comercio en el barrio de La Merced ha tenido una función emblemática, pues de alguna manera ha “auto-regulado” la relación entre el espacio urbano y los diversos grupos sociales que ahí han habitado. Sin embargo, en las últimas décadas ha tenido lugar un importante resquebrajamiento social y familiar como consecuencia de la falta de atención de los requerimientos necesarios para el adecuado desarrollo del comercio alimentario de la población de la Ciudad de México por parte de comerciantes, propietarios y autoridades. Dichos requerimientos se han vuelto secundarios para la mayoría de los comerciantes y habitantes del barrio, quienes, al ser parte de las clases marginadas, ven como apremiantes otro tipo de necesidades para su subsistencia, por lo que no pueden

construir a mediano y largo plazo un patrimonio que les permita acceder a una mayor calidad de vida en lo material y en lo social.

Para 1982, durante el proceso de modernización de la ciudad, a través de las medidas de planeación urbana, se intentó hacer más adecuado el aprovisionamiento de alimentos perecederos, por lo que el traslado de las bodegas al oriente de la urbe rompió la dinámica socioeconómica del barrio de La Merced, de tal manera que al emigrar comerciantes y compradores no sólo se vaciaron los espacios que contenían las bodegas, sino que la cotidianidad social, resultado de muchos años de historia local, sufrió una ruptura significativa.

Todas estas situaciones contribuyen para que la zona de La Merced sea conocida por la violencia y los robos que frecuentemente ocurren, así como por la presencia de las trabajadoras sexuales que ofrecen sus servicios en distintos puntos de la vía pública, por ejemplo, la calle de San Pablo, la avenida Circunvalación, el Callejón de Manzanares, que son lugares donde habitan, o por los que tienen que transitar, los alumnos de nuestra escuela secundaria, por lo que es innegable la influencia que este fenómeno puede tener en el ejercicio de su sexualidad y en sus saberes cotidianos respecto de la misma.

EL BARRIO DE LA MERCED: ESPACIO PLURICULTURAL

De acuerdo con Pérez Ruiz (2005), el espacio de la Ciudad de México se mantuvo hasta la segunda mitad del siglo XIX con los mismos límites geográficos establecidos desde la época de la Colonia para su traza urbana, que eran: al norte, el barrio de Tepito; al occidente, el paseo de Bucareli; al sur, la calzada de San Antonio Abad; y al oriente, los llanos de San Lázaro.

Con el tiempo fueron apareciendo nuevos barrios y suburbios fuera del cinturón urbano, en los cuales se fueron concentrando los indígenas desplazados de sus tierras y los que trabajaban

para los españoles, así como los primeros migrantes. Algunos de estos pobladores se desempeñaban como artesanos, albañiles y vendedores ambulantes, mientras que otros se convertían en vagabundos, léperos o mendigos.

En términos administrativos, en 1917 se ratificaron los límites del Distrito Federal (según lo establecido desde 1898), con lo que se le asignó la categoría de municipio. Sin embargo, la inestabilidad política de la época imposibilitó el funcionamiento de sus 13 ayuntamientos aledaños y en 1928 estos se integraron al Distrito Federal. De este modo pasaron a ser gobernados directamente por el presidente de la República, por medio del jefe del Distrito Federal.

Con el propósito de conseguir un mejor funcionamiento, en 1929 el Distrito Federal se dividió en 13 delegaciones y, además, contaba con un Departamento Central (éste comprendía las anteriores municipalidades: Tacuba, Tacubaya y Mixcoac). Se creó entonces el DDF, dependencia del Poder Ejecutivo que desempeñaba las funciones que tenían antes el gobernador, los ayuntamientos y las municipalidades. Esa división administrativa se modificó nuevamente en 1931, con lo que el Distrito Federal quedó constituido por la Ciudad de México y 11 delegaciones políticas, las cuales durante 1970 habrían de transformarse en 16 mediante una nueva Ley Orgánica del Distrito Federal (Pérez, 2005, pp. 238-241).

El 28 de abril de 2015, el Senado de la República aprobó la reforma política al Distrito Federal para cambiar su estatus e igualarlo con las demás entidades federativas. Entre las principales reformas aprobadas destacaron el cambio de nombre por el de Ciudad de México y la integración de una asamblea constituyente distinta a la Asamblea Legislativa del Distrito Federal para elaborar la nueva constitución. Con este cambio de estatus, la Ciudad de México ahora tiene autonomía para decidir respecto a temas como: educación, presupuesto, seguridad, justicia, lo que supone un avance en la democracia. El 2 de febrero de 2016, se emitió un Acuerdo General del Pleno del Consejo de la Judicatura Federal en el que se establecía el cambio de nombre a Ciudad de México para el Distrito Federal.

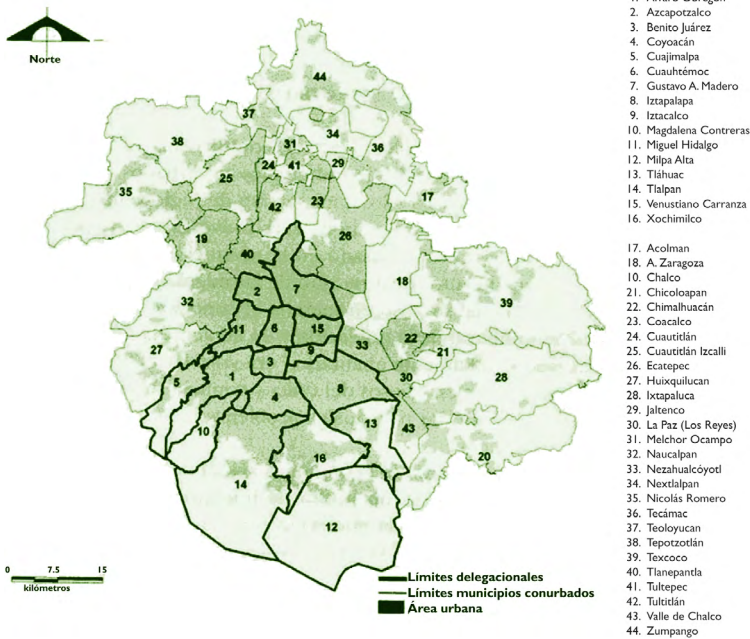
La Ciudad de México y su zona metropolitana¹ (ver figura 1.1) es una de las regiones del país con mayor diversidad etnolingüística, debido principalmente a la presencia de comunidades indígenas originarias de este lugar y otras tantas que provienen del interior de la República.

Por su parte, Urteaga (2007, p. 170) señala que no existe concordancia entre las cifras y los indicadores con que se reporta el número de integrantes de esta población en distintas fuentes. Cabe señalar que la cuantificación de las poblaciones indígenas en el caso de la Ciudad de México debe ser tomada con reserva, ya que los indicadores con los que se han recopilado las cifras por distintas organizaciones e instituciones como el propio INEGI, varían y tienen un sesgo cultural que no permite dar cuenta de la complejidad que implica la definición conceptual del perfil asignado a “lo indígena”, por lo que es presumible la subestimación respecto de la población realmente existente.

El territorio que hoy ocupa la Ciudad de México se ha caracterizado por ser destino y residencia de poblaciones con orígenes, culturas, lenguas e identidades diversas, y entre ellas se han desarrollado relaciones asimétricas e inequitativas. En esta región se impuso la segregación del grupo conquistador que ejerció una dominación étnica sobre estas poblaciones, las cuales ya de por sí no eran homogéneas económica, social o culturalmente, sino más bien estratificadas. Tras la conquista, la ciudad de México-Tenochtitlán hubo de ser destino de nuevas migraciones ahora de españoles y negros, lo que incrementó la riqueza de su diversidad a pesar de que las poblaciones originarias disminuyeron dramáticamente debido a las acciones bélicas y al trabajo forzado impuesto por las nuevas instituciones españolas como la encomienda.

¹ La zona metropolitana de la Ciudad de México corresponde a los municipios con ciudades y localidades urbanas del área metropolitana que se forman cuando al núcleo original se incorporan localidades diferentes, municipios y estados, y su población supera los 100 mil habitantes (Inegi, 1990, 2001).

Figura 1.1. Zona metropolitana de la Ciudad de México



Fuente: Duhau y Giglia, 2008, citados en Velázquez Mejía, s. f.

Así, la traza de la ciudad colonial se estableció con base en las relaciones de dominación con argumentos raciales, religiosos y culturales.

De esta forma, desde la Colonia y hasta la fecha, esa identidad –que ha clasificado como indios o indígenas a la gran diversidad de pobladores que descenden (real o simbólicamente) de los pobladores precolombinos– persiste, no sin problemas ni contradicciones, en interacción permanente con lo que son hoy sus identidades propias (o residenciales en términos de Bartolomé, 1997) mediante las cuales sus portadores han expresado la resistencia y la permanencia de sus formas de vida, pero a través de las cuales, también se advierten las transformaciones que han debido realizar para continuar siendo. De esta forma, la identidad propia (como miembros de una comunidad cultural determinada) y la identidad asignada (la de indios o indígenas) existen entre la población indígena como dos dimensiones de su identidad, en permanente

interacción y conflicto, ya que la identidad atribuida e impuesta, por su connotación colonial, supone que entre los dominados existen ciertos rasgos negativos como parte de sus características esenciales. La interiorización de la identidad negativa, así como la resistencia ante los procesos de dominación, son partes esenciales de la dinámica cultural e identitaria de estas poblaciones, las cuales habrá que atender en el marco de las interacciones sociales establecidas entre estas poblaciones y la sociedad hegemónica y que influyen en el cambio, la transformación o el abandono de sus identidades y culturas (Pérez, 2005, p. 232).

La Merced se sitúa en el cuadrante sureste del Centro Histórico de la Ciudad de México y, aun cuando la extensión y los límites del barrio han variado históricamente, en general se ubica en el área que comprende el polígono que delimitan las siguientes calles y avenidas: al norte, las calles de Corregidora, Zavala y Candelaria; al sur, la avenida Fray Servando Teresa de Mier; al oriente, la avenida Congreso de la Unión; al poniente, la avenida José María Pino Suárez.

El nombre del barrio toma como referencia el conjunto religioso formado por la iglesia y el convento de Nuestra Señora de La Merced (siglo XVII), la cual aún se mantiene en el siglo XIX, aunque identificada con “el mercado”, que ocupó el predio de la iglesia y luego con el “mercado al viento”, que se extendió al sur por las calles alledañas. A mediados del siglo XX, la referencia abarcó al nuevo mercado ubicado en la parte oriente del barrio (entre Anillo de Circunvalación y Morazán).

Cabe señalar que La Merced es un espacio de la memoria urbana de nuestra ciudad que revela un capital patrimonial acumulado durante más de 700 años de historia. Un aspecto fundamental para la delimitación del barrio es que se trata de una unidad socio-espacial urbana, compleja y dinámica, que responde a un conjunto de factores de carácter histórico y multicultural ligados a la residencia de sus habitantes en núcleos vecinales que definen sus principales rasgos identitarios y que expresan en sus interacciones sociales los mecanismos socioculturales de apropiación de este territorio.

Curiosamente, estas formas materiales y simbólicas se expresan de igual manera en la apropiación que los jóvenes estudiantes realizan en la escuela secundaria como un territorio juvenil. También es característico que la manera en que este conjunto urbano y arquitectónico nutre la memoria y la identidad de los habitantes del barrio y de la Ciudad de México, guarda un fuerte contraste con la precaria condición social y la desatención de sus elementos urbanos y arquitectónicos, como evidencia del impacto de las fuerzas hegemónicas y el modo en que se naturaliza la pobreza, el desempleo, el deterioro ambiental y la miserabilización de las condiciones de vida digna para sus habitantes, debido a prácticas corruptas que resquebrajan el tejido social y la riqueza cultural del territorio como condición impuesta por una estructura de poder que ha demostrado ser injusta, incapaz y depredadora. Aún así, se mantiene frente a ella la resistencia popular.

De este modo, La Merced debe ser considerado como un lugar multicultural, ya que además de las culturas populares que caracterizan al barrio tradicional con sus diversas manifestaciones en las esferas de la vida cotidiana y la vida ceremonial y festiva, representa un entorno cultural que se nutre de las aportaciones de cientos de indígenas y campesinos que a diario se asientan en el lugar, debido principalmente a que las características sociales y económicas del entorno permiten el ingreso y la adaptación de los nuevos residentes, y cubren sus necesidades primarias.

Los grupos étnicos que enriquecen y renuevan constantemente la zona son básicamente: mazahuas, triquis, otomíes, mazatecos, nahuas y chinantecos, quienes además aportan productos manufacturados (artesanías) y transmiten un carácter único, rico en relaciones sociales. Así, el barrio constituye una entidad socio-espacial altamente dinámica que no marca límites rígidos, sólo aproximaciones en las que se recrean y consensan diversos modos de identidad como son las formas del lenguaje, las actitudes corporales, la vestimenta, los usos y costumbres, el saludo, los silbidos, las señas y las expresiones lúdicas callejeras, todos constituyentes de una

manera especial de relación que identifica, crea y estimula la pertenencia al barrio. No son relaciones que se establecen de manera fortuita, sino que son el producto de un proceso histórico y social de identificación con un entorno geográfico y cultural propio.

En 1995, el barrio de La Merced contaba con una población aproximada de 25 mil habitantes, que ocupan 5 942 viviendas (4.12 hab/viv); en ese universo predomina la población joven entre 12 y 20 años y la femenina (52%). La población económicamente activa ocupada es de 10 587 personas (INEGI, 1995), de las cuales cerca de 57% trabaja en el barrio o en un perímetro de tres kilómetros de radio. La mayoría se dedica al comercio (informal y formal) de bienes y productos alimenticios, seguida por las personas que se ocupan como empleados, obreros, albañiles, meseros y secretarías, entre otras actividades. La severa estratificación social da cuenta de los graves problemas de pobreza que enfrenta la población del barrio, cuyos ingresos en veces son insuficientes para resolver los requerimientos mínimos de nutrición y educación. A esas estimaciones habrá que agregar los índices de desempleo abierto y subempleo para obtener cifras más cercanas a la realidad económica de los habitantes. Esa situación, si bien se debe a los problemas estructurales de la economía nacional recrudecida por políticas neoliberales y la agudización de la crisis en la economía global, encuentran razones y condiciones particulares en el proceso que ha seguido el barrio. En este sentido, a la par de la desarticulación de comercio de alimentos, organizado en tiendas y bodegas, las relaciones existentes entre los pobladores y comerciantes se han fracturado no sólo desde el punto de vista económico, sino también en el nivel de las relaciones sociales que se ven plagadas de corrupción y violencia; aun cuando se conservan y existen fuertes ligas parentales donde el mantenimiento de tradiciones y las fiestas patronales tradicionales han servido como un importante medio para mantener la relación entre los vecinos y los antiguos comerciantes de la zona (Tena y Urriega, 2010, p. 115).

El barrio se inscribe en dos delegaciones políticas, la parte poniente corresponde a la colonia Centro, de la delegación Cuauhtémoc, y la parte oriente a la colonia Merced Balbuena, de la delegación

Venustiano Carranza; y se encuentra dividido por la avenida Anillo de Circunvalación.

La Merced abarca aproximadamente un kilómetro cuadrado, en el que se pueden distinguir tres zonas: 1) la más grande cuenta con 97 manzanas, corresponde a la antigua zona del convento y el primer mercado de La Merced, cuyos límites son: al sur, San Pablo; al norte, Corregidora; al este, Circunvalación; y al oeste, José María Pino Suárez. En este sector la población tiene una mayor estabilidad residencial, aunque vive en condiciones de pobreza y marginación. Aquí también se encuentran una gran cantidad de locales cerrados (antes bodegas) y se concentra un número reducido de comercios y servicios que atienden la demanda local, mismos que se ubican principalmente en la parte oriental. En la parte occidental existe una mayor actividad comercial y una significativa reducción de la población residente, así como una importante presencia del comercio ambulante, desde hace mucho tiempo, en las calles de Correo Mayor y en Circunvalación.

2) La de San Pablo (lugar del teocalli de Teopan), polígono que forman: al sur, Fray Servando Teresa de Mier; al norte, San Pablo; al este, Circunvalación; y al oeste, Pino Suárez. En ésta se pueden distinguir dos áreas: la primera corresponde al extremo sureste y comprende la Plaza de San Lucas, y la otra circunda a las iglesias de San Pablo el Viejo y el Joven, y abarca lo que anteriormente era la parte de jarcerías y en sus alrededores una zona de prostitución.

3) La de las naves (mercados construidos en 1957) en la delegación Venustiano Carranza: al norte, la calle de Candelaria; al sur, Fray Servando Teresa de Mier; al oeste, Circunvalación; y al este, Congreso de la Unión. Aquí se distinguen también dos áreas principales: la de comercio, que abarca los mercados y las bodegas de frutas y legumbres; y la de vivienda, que incluye a la unidad habitacional de La Candelaria de los Patos, así como otro grupo de conjuntos habitacionales situados sobre la avenida Congreso de la Unión.

Las discontinuidades y los factores de fragmentación y exclusión social se aprecian a lo largo de la historia y se reconocen en

las políticas que los responsables de la ciudad han adoptado o permitido respecto de La Merced –por ejemplo, la expulsión de los pobladores para alojar a las clases dominantes; el aislamiento que en distintas épocas ha convertido al barrio en sector de tugurios y bajos fondos; la invasión de servicios de tránsito, transporte y hospedaje, a la que siguió la saturación comercial; y, sin duda, las disposiciones administrativas sobre la distribución urbana del territorio que lo han seccionado físicamente con la apertura de ejes viales y avenidas, así como la construcción de obras modernizadoras que siempre acompañan a la indiferencia respecto de la destrucción del patrimonio histórico de la zona–, los cuales no pueden interpretarse más que como otra de las agresiones a esta importante unidad socio-espacial.

Para Lewis (1982), la vecindad y el barrio durante las décadas de los años cincuenta y sesenta dividían a la ciudad en pequeñas comunidades que fungían como factores de cohesión y como “amortiguadores” para los migrantes del campo ante el impacto de su llegada a la urbe, debido a las similitudes entre la cultura de este tipo de viviendas y la de las comunidades rurales. De este modo, la estructura familiar, la alimentación, la vestimenta y las creencias de los inquilinos de las vecindades, además de las condiciones de pobreza y la subcultura derivada de esta forma de vida, no eran notables a la luz de los orígenes rural y urbano de sus miembros.

Lewis fue uno de los primeros antropólogos interesados en el estudio de migrantes indígenas tepoztecos en la Ciudad de México. Mediante sus investigaciones reporta sobre la socio-demografía de las vecindades en la zona centro:

Los jefes de familia de la vecindad “Panaderos” provienen de seis estados del Centro: Guanajuato, Querétaro, México, Hidalgo, Aguascalientes y Morelos; cuatro de ellos nacieron en aldeas rurales, diez en la Ciudad de México y siete más en otros centros urbanos. Sólo tres de las parejas llegaron a la vecindad ya casadas, después de haber vivido en otras partes de la Metrópoli. Al igual que en la “Casa Grande”, la mayor parte de los sujetos inmigraron

a la ciudad con sus padres o por sí solos a la edad temprana. El tiempo que han vivido en la ciudad los individuos provenientes de otras zonas, varía desde doce hasta 49 años, y es en promedio de 26.2 años. Este último, es un término medio mayor que el de la otra vecindad, lo cual hace suponer que la mayor persistencia de características rurales en esta vecindad más pequeña no depende de qué tan reciente sea la llegada a la ciudad, sino como ya veremos, de la pobreza y la pertenencia a la clase baja... Por añadidura, el límite superior de escolaridad es de cinco años, a diferencia de los once años de la otra vecindad. Es probable que la diferencia más notable entre las dos vecindades corresponda al analfabetismo que alcanza el 40% en “Panaderos” y el 8% en “Casa Grande”. Los índices más elevados de analfabetismo corresponden, en ambas vecindades, a las personas nacidas en el medio rural, si bien cabe señalar que 17% de los nacidos en la ciudad son analfabetas en la “Casa grande” mientras que 42% lo son en la otra vecindad. Además, la generación joven de habitantes de la “Casa Grande” nacidos en la ciudad, tiene más años de estudios que sus padres, lo cual no se observa en la vecindad de “Panaderos” (Lewis, 1982, pp. 573-574).

Se presume que la descripción que este autor realizó durante la década de los años sesenta, corresponde cercanamente a la demografía del barrio en que subsistieron los bisabuelos y abuelos del estudiantado que se adscribe como mestizo en la escuela motivo de esta investigación.

Lewis (1982) describe a estos habitantes como “campesinos urbanos”, quienes tienden al uso de yerbas medicinales, la crianza de animales y la creencia en la brujería, el espiritismo y la celebración del Día de los Muertos, así como que muestran apatía política y una actitud cínica e incrédula respecto del gobierno.

También señala que no obstante “el culto mexicano del machismo” (Lewis, 1982, p. 578) y el énfasis en general en el dominio y la superioridad del varón, es frecuente que la familia se centre alrededor de la madre, cuya figura cumple una función decisiva en la relación con los hijos aún después de que se casan. Los factores que determinan esta situación, comprenderían la frecuencia con la

que el hombre mexicano abandona a su esposa y la costumbre de la “casa chica”, en virtud de la cual pasa poco tiempo con sus hijos.

Otro factor de igual relevancia podría ser, según nuestro autor,

el efecto desmoralizante que ejerce en los varones la dificultad para cumplir la función que les corresponde como pilar económico y jefe de la familia en una cultura donde el desempleo, la irregularidad en el trabajo y los bajos salarios son condiciones crónicas (Lewis, 1982, p. 574).

Así era en las vecindades y el barrio o la colonia, donde las personas pasaban la mayor parte de sus vidas, y aunque hubiera cambios frecuentes de lugar de residencia, usualmente los habitantes no salían de la misma área geográfica. También era característico que los vínculos con la familia amplia fueran estrechos, sobre todo en situaciones de urgencia en las que se podía contar con un elevado número de parientes vivos o muertos; así como la costumbre del compadrazgo, que se ha manifestado como un factor de fuerte cohesión.

Cabe señalar que la descripción que tomo del trabajo de Oscar Lewis, no dista mucho de la realidad y la cultura actual del barrio en la que son formados desde la edad más temprana los escolares inscritos como alumnado en la escuela secundaria objeto de este estudio. A continuación ofrezco los conceptos, las categorías y los datos importantes sobre el diseño que guió la presente investigación.

NOTA METODOLÓGICA SOBRE ESTE ESTUDIO EXPLORATORIO Y DESCRIPTIVO

En el diseño de este estudio opté por el enfoque cualitativo. Vasilachis de Gialdino resume algunas definiciones de dicho enfoque aportadas por diversos autores, entre las que destacan:

Para Mason (1996:4) la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios y señala tres elementos comunes

a la rica variedad de estrategias y técnicas [...]: a) está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y es sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto [...]. Silverman (2005) valoriza la importancia de la construcción del mundo social mediante la interacción secuencial y sostiene que la fortaleza real de la investigación cualitativa reside en que puede emplear datos “naturales” para ubicar las secuencias interaccionales (“como”) en las cuales se desenvuelven los significados de los participantes (“que”). Habiéndose establecido el carácter de un determinado fenómeno que es localmente constituido, es posible después (solo después) contestar las preguntas “¿por qué?”, examinando cómo el fenómeno está incluido en la organización en la que tiene lugar la interacción (Vasilachis de Gialdino, 2007, pp. 25-26).

Yo defino el enfoque cualitativo como una tradición interpretativa fundada en diversas corrientes como la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la teoría crítica, la teoría feminista, los estudios culturales, entre otras más, que suponen un sujeto reflexivo, capaz de argumentar sobre su experiencia en sociedad, y se interesan por los significados que los actores atribuyen al comportamiento o simplemente se orientan al análisis de la vida social como relación.

De esta manera, en la construcción de mi objeto de estudio y horizonte conceptual, retomo los aportes de diversos autores: para el análisis de las prácticas y construcción social de la realidad e identidades sociales, Berger y Luckman, Goffman, Giddens, Thompson, Bourdieu, Giménez; sobre la construcción social de la sexualidad y el cuerpo con un enfoque de género: Foucault, Weeks, Baz; acerca de los aportes desde la teoría de género al estudio de mujeres migrantes y violencia contra las mujeres: Amorós, Serret, Szasz, Goldsmith, González Montes; para las discusiones sobre etnicidad, juventud indígena y migrantes mazahuas en la Ciudad de México: Bartolomé, Urteaga, Pérez Ruiz, Romer y Oehmichen Bazán.

Por otra parte, considero que el género es una construcción social e histórica de carácter relacional que se configura a partir de las significaciones y la simbolización cultural de las diferencias anatómicas entre varones y mujeres. Supone relaciones de poder que producen y reproducen relaciones de desigualdad entre unos y otras. Como proceso conforma simultáneamente identidades, roles y relaciones sociales sobre la base de experiencias y significados sociales, de acuerdo con los contextos histórico-sociales y culturales de los que forma parte.

Mi interés en este estudio exploratorio y descriptivo sigue la propuesta de Edgar Morin (2004), que consiste en hacer consciente la necesidad y el desafío de implementar una reforma paradigmática para la escuela secundaria que sea capaz de captar y educar en los caracteres complejos o multidimensionales de las realidades humanas, a través de indagar un conocimiento profundo sobre la autonomía adquirida por este colectivo estudiantil, en el marco de la autonomía en general que ha alcanzado el mundo adolescente respecto de la familia y la cultura escolar, sobre las reglas comunitarias y las específicas del ámbito juvenil, y que dicha reforma llegue al contexto del barrio, donde existe desintegración del tejido social o familiar, lo que lleva a los jóvenes, incluso, a la construcción de clanes o de verdaderas microsociedades, con su territorio sacralizado, sus leyes de fidelidad, castigo o venganza y sus códigos de honor, a la par de que se genera un clima de alta vulnerabilidad y violencia contra las mujeres.

Denomino como violencia a aquellas situaciones que se desarrollan en el extremo de la exigencia de obediencia y sometimiento de una persona en contra de su voluntad, cualquiera que sea la forma como esto ocurra.

Diferentes especialistas coinciden en clasificar la violencia en cuatro tipos:

1. *Violencia física*, es la más evidente porque el daño producido se marca en el cuerpo de la víctima; se puede utilizar alguna parte del cuerpo, algún

- objeto, sustancia o arma de fuego o punzocortante para provocar lesiones (Torres, 2001; Martínez, 2004; Morales, 2004).
2. *Violencia psicológica*, produce daño en la parte emocional del individuo, se vulnera su integridad psíquica a través de actos u omisiones repetitivos, como, por ejemplo, la mordacidad, la mentira, la ridiculización, el chantaje, los sarcasmos relacionados con el aspecto físico, las ideas o los gustos de la víctima, el silencio, las ofensas, las bromas hirientes, el aislamiento y las amenazas de ejercer otras formas de violencia (Torres, 2001; Martínez, 2004).
 3. *Violencia sexual*, en esta categoría encontramos a la violación como la forma de agresión más evidente, consiste en la introducción del pene en el cuerpo de la víctima, ya sea en la vagina, en el ano o en la boca, mediante el uso de la fuerza física. La penetración vaginal o anal con un objeto o con una parte del cuerpo distinta al pene también es considerada violación. Además se incluyen en esta categoría los tocamientos en el cuerpo de la víctima, obligarla a tocar el cuerpo del agresor y, en general, a realizar prácticas sexuales que no desea, así mismo, acosarla y burlarse de su sexualidad (Torres, 2001; Morales *et al.*, 2004).
 4. *Violencia económica*, se refiere al manejo de los recursos materiales (dinero, bienes, valores), sean propios o ajenos, de forma tal que los derechos de otras personas sean transgredidos (Torres, 2001).

Además de las anteriores formas de violencia, existen otros tipos como: violencia estructural, institucional, intrafamiliar, doméstica, contra las mujeres, misógina...

En esta obra me interesa destacar principalmente dos tipos de violencia: la *interétnica*, que, por lo general, se ejerce sobre las personas a partir de sus marcas étnicas y apariencia física, además de que se niega e invisibiliza de manera generalizada en nuestro país; y la de *género* –que se cruza de manera transversal con la interétnica–, la cual es un tipo específico de violencia que se ejerce contra las personas, sin importar la edad que tengan, sino simplemente por el hecho de ser mujer u hombre.

Esta última se manifiesta, sobre todo, en relaciones de dominación y discriminación y está vinculada con definiciones culturales

en las que lo femenino y lo masculino se entienden de manera desigual y jerárquica. “Incluye maltrato físico, amenazas, coerción o privación de la libertad, de ser y de actuar. Tiene como consecuencia un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer o el hombre por el sólo hecho de serlo” (Inmujeres-PNUD, en Leñero, 2009, p. 61).

La violencia es un ejercicio de poder y autoridad que ofende, perjudica y quebranta los derechos de la persona, ya que puede ocasionar daños, lesiones, e incluso, la muerte. Existe un arriba, donde está quien ejerce el poder, y un abajo, donde se coloca la persona que se somete a ese poder, esto puede darse de manera real o simbólica (Razo, 2004; Torres, 2001).

El poder y la violencia integran una díada presente en la historia de los seres humanos. La palabra “poder” tiene dos acepciones: una vinculada a la potencia creativa (“puedo hacer esto”) y la otra al dominio (“tengo poder sobre ellos”) (Hernández, 2001). El poder, según Michel Foucault, es algo que se ejerce, atraviesa y produce a los sujetos, no se posee, ni se puede tomar, está presente en cualquier manifestación humana. El poder no se da, no se cambia ni se retoma, sino que se ejerce, no existe más que en acto. Las personas están siempre en situación de sufrir o ejercer poder, nunca son el blanco inerte y consistente del poder. El poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos (Foucault, 1993).

En este sentido, la violencia está profundamente enraizada en el poder que pone su acento en el dominio, y es esta forma la que predomina en nuestra cultura. La violencia, entonces, se aprende, se reproduce, y siempre es un modo de ejercicio del poder. Son las relaciones de dominación, opresión y explotación (clase, etnia, género, nacionalidad, religión, territorio, gobierno, entre otras) las que crean el espacio social para la violencia.

Desde siempre la violencia ha existido en las escuelas en una forma naturalizada, sin embargo, hoy día se ha agudizado debido a las condiciones sociales, económicas y culturales existentes que la alientan y reproducen desde el entorno y que permiten que en

la escuela se manifieste a través de los modelos de acoso, hostigamiento y violencia escolar que reproducen los estudiantes de los distintos niveles educativos.

La violencia que se da al interior de la escuela ha existido desde los orígenes de esta institución, pero actualmente es también conocida como *bullying*, término anglosajón que se utiliza para referirse al fenómeno del “matonismo” o “abusonismo”, que es la situación de maltrato entre iguales caracterizada por el acoso y la intimidación del abusador sobre la víctima, en el ámbito escolar. Por lo tanto, un estudiante es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro estudiante, o varios de ellos, en su contra. Lo que está en juego en el *bullying* es el deseo por dominar al otro, al semejante: gozar con su desgracia aunque ésta sea autoinfligida (Lodeiro, 2006; Rivero, 2006).

La violencia en las escuelas es una realidad presente y múltiple que se manifiesta de diversas formas y es cíclica y silenciosa. Se ha ocultado porque devela, en términos generales, una mala imagen de la institución escolar, sin embargo, los índices de violencia son muy elevados.

La forma más común en que se expresa la violencia es entre pares, seguida de la ejercida por los profesores a través de la discriminación por situaciones de pobreza, origen étnico, género o clase social, en la que los docentes se expresan por medio de descalificaciones, burlas, e inclusive, la prohibición del ingreso a la escuela. El acoso y el hostigamiento pueden estar vinculados a la promoción de grado o a las calificaciones, pero también, en forma soterrada, a las formas de relacionamiento entre los distintos actores sociales en la institución escolar.

La violencia psicológica es ejercida por parte de los maestros cuando los estudiantes no cumplen con las tareas o las actividades de las clases, o incurren en determinadas conductas dentro del salón. Estos temas van más allá de verse como un asunto común entre los pares o como una necesidad de establecer disciplina por parte

del profesorado en sus métodos de enseñanza, pues quien sufre violencia puede presentar trastornos físicos, psicológicos, emocionales, e incluso, llegar a la muerte.

De acuerdo con el artículo 4° de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la violencia se define como:

Toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas (Cámara de Diputados, 2012, s. p.).

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés), especifica que la discriminación puede darse en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra. La CEDAW, en su artículo 1°, define la discriminación contra la mujer como:

Toda distinción, exclusión o restricción hecha, basada en el sexo, que tenga el efecto o propósito de disminuir o nulificar el reconocimiento, goce y ejercicio por parte de las mujeres, independientemente de su estado civil, sobre la base de igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil o en cualquier otra esfera (CEDAW, 1989; Comité, 2005).

Es importante enfatizar aquí que la salud sexual y reproductiva es un derecho humano de hombres y de mujeres, sin distinciones de clase social, sexo, etnia o edad.

Mi investigación previa sobre las identidades de género, me permite afirmar, en reconocimiento a la agencia juvenil, que los estudiantes perciben a la escuela secundaria en el marco de sus prácticas curriculares como un lugar donde experimentan, construyen y negocian tanto su autonomía como su represión; es un espacio que les

facilita experimentar cotidianamente la amistad, el juego, el amor, el aprendizaje del ser “hombre” o “mujer”.² De igual forma, los estudiantes experimentan subordinación, temor, violencia física y simbólica, que son producidos y reproducidos por la política sexual en el mundo escolar, tanto adulto como juvenil, donde la construcción social del género se expresa en las interacciones cotidianas entre pares como modos particulares de ser en diversidad, y donde estos jóvenes viven, además, violencia y discriminación en las relaciones interétnicas en la configuración de sus identidades sociales y de género en este nivel escolar.

Para desarrollar la investigación de campo, gestioné ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) mi ingreso en una escuela secundaria oficial ubicada en el barrio de La Merced. Esta institución es representativa de aquellas que atienden a poblaciones de origen étnico con antecedentes de migración, en las cuales el rendimiento de los estudiantes en general es medio y bajo y presentan problemas de rezago y fracaso escolar, particularmente, en aquellos reconocidos ante la comunidad por su origen indígena a partir de su lengua o idioma. Para localizar a mis informantes utilicé el método “bola de nieve”, que consistió en ubicar de entre la comunidad, tanto adulta como juvenil, a personas clave que me presentaron con los estudiantes migrantes indígenas que entrevisté.

Mis hallazgos sobre esta población estudiantil fueron similares a los que reporta Pujol Galván (2013), pues encontré en el campo a mujeres y varones, jóvenes estudiantes que podrían ubicarse en tres tipos: el grupo de alumnos que se autodenominaban como mestizos, otros más que no recordaban o no sabían nada de sus orígenes y preferían identificarse en sus marcas identitarias con los mestizos y un tercer grupo de chicos hablantes de lengua, que se percibían a sí mismos como diferentes y excluidos por los otros en la escuela,

² Esta investigación tiene como antecedente la elaboración de mi tesis de maestría con el apoyo de la Coordinación de Estudios de la Mujer-UAM Xochimilco y de Conacyt (2001-2003). En este trabajo analicé la configuración de identidades de género en mujeres estudiantes de secundaria en el municipio de Ecatepec.

no sólo a causa de su propia apariencia o de su lengua, sino por cómo eran vistos sus padres o por ser recién llegados de su pueblo y hablar muy mal español .

Me enfoqué en estos últimos jóvenes, a quienes denominaré en los relatos o historias que presento como estudiantes migrantes indígenas, y que se caracterizan porque sus padres son migrantes pendulares que muestran mayor arraigo a su comunidad originaria, a la que le adjudican un origen mítico común ligado al territorio de su nacimiento y a donde regresan para enterrar a sus padres e hijos, o visitar a sus familiares muertos. Personas que aún en la Ciudad de México, y más allá de sus rasgos fenotípicos o del uso de su lengua materna, extienden esta visión de comunidad o paisanaje al llamarse “primos” entre sí, siempre y cuando formen parte de la misma etnia o pertenezcan a “su pueblo”, y con quienes comparten cultos y rituales, padrinzago o fiestas, conforme a sus usos y costumbres.

Estos jóvenes estudiantes se decían todos oriundos de su pueblo, que era el de sus padres, aun cuando habían nacido aquí. Me platicaban que era su pueblo porque allá fueron bautizados, lo conocían y les animaba regresar allá para los festejos, ceremonias y rituales característicos propios del lugar, costumbres éstas inculcadas, sobre todo, por la madre o la abuela. Se cuidaban de hablar en su lengua materna sólo fuera de la escuela y era ésta la que preferían para comunicarse con sus familiares y paisanos.

Dentro de la escuela, estos jóvenes construían muy mal, gramaticalmente hablando, sus frases en español. Ante las burlas de los demás por su habla, se aislaban de la comunidad en general para protegerse de insultos y hostilidad, incluso de golpes, amenazas verbales o trampas que sus pares, de manera individual o en pequeños grupos, les imponían en las aulas, según me relataron. Así, los chicos migrantes indígenas trataban de no hablar y de asociarse sólo con sus paisanos en la escuela, o bien, de preferencia, no asistir a clases.

Apliqué el método etnográfico al recabar en mi diario de campo observaciones en diferentes espacios y eventos escolares, y conversar

de manera informal con distintos actores, entre ellos: autoridades, conserjes, secretarías, maestros, policías, orientadoras, prefectos y miembros del alumnado en forma individual o en grupo. Realicé además entrevistas autobiográficas en seis casos de estudiantes migrantes indígenas, para finalmente seleccionar de entre estos a dos mujeres mazahuas.

En mi estrategia de aproximación a mi objeto de estudio en el campo, he experimentado cinco etapas que a continuación describo de manera general.

Primera etapa

Mi ingreso casi al término del ciclo escolar con la finalidad de ambientarnos tanto la escuela como yo, para negociar el significado de mi presencia con los actores sociales del mundo adulto y académico-administrativo del centro escolar y en la coordinación educativa de adscripción. En ambos sitios, en mi condición de mujer y estudiante –aunque fuera una estudiante mayor concluyendo en ese momento mis estudios de doctorado–, a pesar de mis aclaraciones, sólo admitían la posibilidad de mi ingreso en calidad de “practicante normalista”.

La escuela secundaria marginal, violenta, donde hice mi trabajo de campo, se localiza en la delegación Venustiano Carranza; está ubicada muy cerca de la avenida Fray Servando Teresa de Mier y de los mercados de La Merced y Sonora. A unas cuadradas también se ubican varios parques, deportivos y la estación del Metro Fray Servando, hacia el Eje 1 Oriente Calzada de la Viga. Como en la mayoría de las escuelas secundarias de la Ciudad de México, autoridades, directivos y docentes muestran preocupación por el rendimiento escolar medio y bajo de sus alumnos, así como por sus problemas de rezago y “fracaso escolar”, que yo denomino aquí como abandono escolar.

Hernández (2004), en su investigación de carácter interpretativo realizada entre 1998 y 2004, examina con profundidad y rigor

analítico la situación actual de la educación de personas jóvenes y adultas, a fin de indagar sobre el significado de la educación para jóvenes urbanos marginados. Al vincular la educación básica con nociones de calidad de vida, historia de la educación de adultos, políticas públicas, propuestas curriculares y sujetos participantes, esta autora ilustra desde diversas miradas un campo de tensiones en el cual la realidad de las crisis económicas rebasan por mucho el discurso compensatorio de los programas dirigidos a los jóvenes y adultos empobrecidos, quienes se encuentran en un espacio educativo marginado y con una larga historia de exclusión dentro del sistema. Una situación en la que el llamado rezago y “fracaso escolar” son un eufemismo que encubre la realidad inmediata y sin perspectivas a la que se enfrenta esta población, debido a su exclusión dentro del sistema.

Así, durante estos meses, pude observar la dinámica de la vida escolar desde el edificio o espacio donde se ubica la dirección del plantel, al igual que revisar los expedientes de estudiantes, establecer conversaciones con el director, los profesores, los padres de familia, los prefectos, las secretarías y los encargados de intendencia, estos últimos ahora denominados auxiliares administrativos escolares. Mi vestimenta era formal y semejante a la de los distintos actores del mundo adulto.

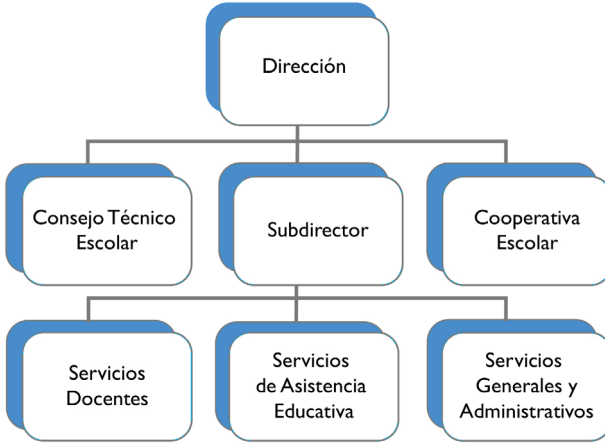
Identifiqué que el personal contratado para la operación del plantel estaba integrado por tres grupos: directivo-administrativo, asistentes de servicio y docentes, conforme lo establece el Manual de Organización de la SEP (Sandoval, 2004, p. 181) para las escuelas secundarias diurnas oficiales (figura 1.2).

Durante la etapa de mi solicitud de ingreso, una directora era la responsable de toda la plantilla escolar, integrada por 44 personas contratadas (figuras 1.3 y 1.4).

La plantilla escolar estaba integrada por un subdirector encargado de apoyar en el trabajo académico a profesores, alumnos, prefectos y orientadoras; un contralor, a cargo de la gestión administrativa y el control de los insumos para las labores de la escuela,

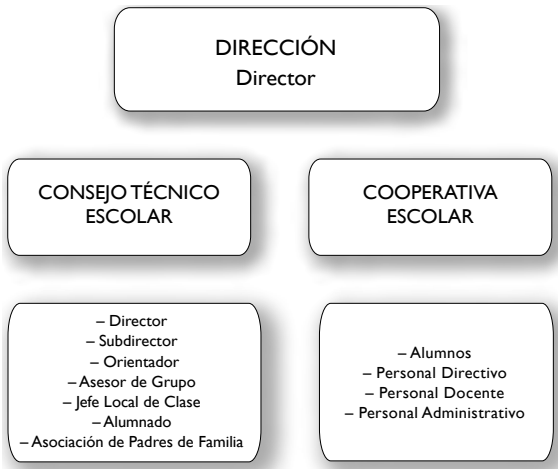
así como del resguardo de la cooperativa escolar; cinco asistentes secretariales de apoyo para la dirección (cuatro mujeres y un varón,

Figura 1.2. Diagrama de organización de escuela de educación secundaria



Fuente: Sandoval, 2004, p. 381.

Figura 1.3. Diagrama de puestos de escuela de educación secundaria



Fuente: Sandoval, 2004, p. 381.

mucho de que no se les viera hablar el idioma entre ellos o con el prefecto de tercer grado, migrante del estado de Veracruz, quien también era hablante de esta lengua.

Se contaba, además, con el grupo denominado Sistema de Apoyo Escolar, conformado por un médico contratado por 12 horas, una orientadora contratada por 19 horas y otra más contratada por seis horas; cuatro prefectos y una prefecta que laboraban tiempo completo; además del puesto de trabajo social que estuvo vacante durante mi estancia. Había 26 docentes, 14 hombres y 12 mujeres, la mayoría contratados de manera interina, entre los cuales destacaba el profesor de la red, quien era el único contratado de forma definitiva, con 35 horas, y el representante sindical, también de base, con 22 horas.

Debido al ascenso de la directora al cargo de inspección, su puesto estuvo vacante en la secundaria durante cinco meses del ciclo escolar. Sus funciones eran realizadas por el subdirector, a quien finalmente ascendieron a la dirección, y poco tiempo después llegó el nuevo subdirector asignado por las autoridades, después de aproximadamente nueve meses.

Además, como parte de las contingencias que suceden de manera cotidiana en las escuelas, existían otras dos vacantes: una contratación por cuatro horas semanales para impartir la materia de Formación Cívica y Ética en tercer grado, asunto que el director resolvió internamente; y la plaza de Trabajo Social, que durante mi estancia fue el único puesto que permaneció vacante por la jubilación de la mujer que lo venía ocupando, sin que hubiera algún interés por parte de las autoridades para cubrirlo, a pesar de su importancia, debido al carácter marginal, de pobreza y violencia, de esta escuela.

Respecto de la matrícula escolar inscrita durante mi permanencia en el plantel, el alumnado estaba conformado por 223 estudiantes, de los cuales 137 (61.4%) eran varones y 86 (38.6%) mujeres.

Se laboraba solamente en el turno matutino, y por la tarde el plantel era utilizado por la SEP como centro de educación para el trabajo para personas mayores de 18 años. A decir de las

autoridades, secretarías de la dirección, profesores y prefectos de la escuela, y según pude confirmar con mis observaciones y entrevistas, gran parte del alumnado trabaja, a la par de sus estudios, en forma ilegal y sin remuneración alguna en la mayoría de los casos, ayudando en el comercio a sus padres, tíos o paisanos, por lo que no es raro el gran ausentismo que existe por parte de los alumnos, sobre todo, en los periodos de fiestas como Navidad, 14 de febrero, Semana Mayor y “semana de muertos” (que se refiere a la primera de noviembre).

Segunda etapa

Una vez familiarizada con el mundo escolar adulto de esta escuela, a partir del inicio del nuevo ciclo escolar, para negociar el significado de mi presencia ante el estudiantado, logré mi entrada en las aulas de los 11 grupos con el propósito de observar el juego libre y darme a conocer entre los jóvenes como una estudiante más, de mayor edad y de otro nivel escolar que, igual que ellos, requería de hacer un trabajo de investigación para contar con una mejor formación profesional.

Mi intención básica en este momento era el reconocimiento de las características del alumnado y la localización de mis informantes clave. Ubicada en un lugar entre iguales, a pesar de mi edad y características físicas, evité a toda costa ser identificada por los estudiantes como una profesora más o madre de familia por mi adscripción como adulta. Lo cual más bien podría haberme posicionado ante los jóvenes como una intrusa en sus espacios.

La aceptación que me brindaron al desempeñar un rol que me igualaba a ellos, pudo lograrse con diferencias de grado en cada una de las aulas, como describiré en el desarrollo de los capítulos subsecuentes. Aunque definitivamente considero que fui aceptada en lo general por el colectivo juvenil y pude localizar a mis informantes clave y lograr, en los casos necesarios, el nivel de intimidad

y, por qué no decirlo, de amistad y complicidad que era necesario para compartir información sobre sus prácticas sexuales en el plantel escolar.

Para esta segunda etapa, mi atuendo consistía en unos pants azules bastante semejantes a los que el alumnado usa como uniforme para las clases de educación física, por lo que, a veces, algunos profesores me comentaban que me habían confundido entre los estudiantes en las aulas y el patio de la escuela. El mote que me asignaron los estudiantes varones de tercer año fue el de “la pelos de fuego”, mientras que los de primero y segundo grado me llamaban: “la nabo”, “maestra”, “señora”, “compañera”, entre otros.

Tercera etapa

Del cuarto al octavo mes del nuevo ciclo escolar mi aceptación se hizo evidente, ya que me dieron un espacio y era reconocida como un miembro más de la comunidad de la escuela. Así, en esta etapa, me asignaron el rol de escucha no sólo para los estudiantes en general, sino también para algunos profesores. La mayoría de estos actores, desde sus propias expectativas, me atribuían el rol de una “psicóloga” a la que podían hacer consultas sobre sus problemáticas personales. Mi actitud fue de escucha y prudencia para no opinar al respecto y, con toda honestidad, plantear ante estas búsquedas personales el refrendo de mis motivos de indagación y de mi incapacidad para cubrir tales expectativas, así como negociar mi presencia en calidad de investigadora.

Durante la etapa anterior y ésta tuve oportunidad de recabar la gran mayoría de entrevistas en profundidad y los relatos de vida de mis informantes clave, al igual que triangular los datos con otros actores de la escuela, quienes a conveniencia negociaban conmigo y con sus profesores el permiso para ausentarse de alguna clase con motivo de ayudarme en mi trabajo de investigación.

Cuarta etapa

La ubico a fines del octavo y a principios del undécimo mes del ciclo escolar. En esta fase amplí mi conocimiento sobre las dinámicas de reprobación, rezago y deserción que presenta el estudiantado en general y, particularmente, las que están relacionadas con ciertas formas de discriminación por motivos de etnia y género respecto a la población de estudiantes migrantes indígenas. En este momento de la investigación, no pude evitar tener roces con el director del plantel, así como con uno de los prefectos de primer año, debido a mis cuestionamientos sobre su comportamiento discriminatorio, el cual provocó la deserción de un migrante varón mazahua de primer año.

Poco a poco, debido a las visitas que hice a algunos estudiantes y a sus padres fuera de la escuela, en las cercanías del barrio, en sus casas o en sus puestos de venta en La Merced, algunos miembros de la comunidad adulta, prefectos y profesores, empezaron a verme como si yo fuera una trabajadora social –el único cargo no cubierto en la plantilla del centro escolar durante mi permanencia–. Pero el hecho dado y ajeno a esta mirada adulta, es que para los estudiantes yo era una compañera o amiga más, con ventajas por mis posibilidades como adulta y reconocida como parte de la escuela para indagar acerca del paradero de algunos estudiantes que dejaban de asistir, ya fuera para invitarlos a regresar o por lo menos para llevarles noticias a sus compañeros sobre si estaban bien.

Quinta etapa

Este momento fue de cierre al trabajo de campo y coincidió con la conclusión del ciclo escolar. Posteriormente, inicié con la sistematización y el análisis de los datos recabados. Transcribí todas las observaciones registradas mediante diario de campo, entrevistas

autobiográficas y relatos de vida grabadas con el consentimiento de mis informantes. Empecé con la codificación abierta para obtener los principales temas y conceptos desde la mirada subjetiva de mis informantes.

Con la finalidad de dimensionar las categorías obtenidas, procedí a establecer analogías, semejanzas y diferencias entre los conceptos y dichas categorías. En cruce con todo lo anterior, utilicé los paradigmas de la teoría de género y el enfoque del curso de vida como herramientas metodológicas.

El enfoque denominado *curso de vida* se nutre de diferentes disciplinas, principalmente, la sociología, la psicología y la demografía. Su mayor auge se dio a partir de la década de los años setenta y uno de sus principales teóricos es el sociólogo estadounidense Glen Elder (1985, 1994, 1998, 2001; Giele y Elder, 1998). Esta perspectiva: “se refiere a una secuencia de eventos y roles sociales graduados por la edad, que están incrustados (*embedded*) en la estructura social y el cambio histórico” (Elder, 1998). Analiza el curso de la vida individual y colectiva de las personas, a través de sus cinco principios fundamentales para explicar las fuerzas sociales más amplias que moldean su desarrollo y reflejan la naturaleza temporal de las vidas y su dinámica en constante movimiento a lo largo de los tiempos históricos y biográficos que se entrecruzan.

Blanco y Pacheco (2005, pp. 160-163) nos ofrecen una síntesis de los cinco principios que guían este enfoque:

1) *El principio del desarrollo a lo largo del tiempo* que expresa la necesidad de tener una perspectiva a largo plazo en la investigación y el análisis, porque estudiando la vida a través de periodos substanciales se incrementa el potencial para apreciar el interjuego entre el cambio social y el desarrollo individual.

2) *El principio de tiempo y lugar* que apunta directamente a la importancia de tomar en cuenta lo contextual, pues el curso de vida de los individuos está “incrustado” y es moldeado por los tiempos y lugares históricos que toca experimentar a cada persona.

3) *El principio del timing*, que es un término de difícil traducción al español pero que se refiere al momento en la vida de una persona en el cual sucede un evento, a manera del impacto de una transición o sucesión de transiciones que moldean en contingencia el desarrollo humano expresándose de la accidentalidad de su existencia.

4) *El principio de vidas interconectadas o unidas en interdependencia*, es decir, en redes de relaciones compartidas donde se expresan las influencias histórico-sociales, lo que muestra que las transiciones individuales frecuentemente implican transiciones en la vidas de otras personas.

5) *El principio del libre albedrío o libertad de acción para traducir al vocablo inglés: agency*, para denotar que los individuos no son entes pasivos ni determinados en su existencia por influencias y constreñimientos estructurales, sino más bien son seres que pueden llevar a cabo acciones y elecciones que construyen en última instancia su curso de vida dentro de una estructura de oportunidades en el contexto de sus circunstancias históricas y sociales que ciertamente les imponen límites. De manera que las personas pueden moldear sus vidas dentro de límites socialmente estructurados cuyo devenir cambia alternando entre oportunidades y limitaciones histórica y temporalmente contextuales.

Como complemento de estos cinco principios, el enfoque de curso de vida ofrece tres conceptos o herramientas analíticas básicas para su operacionalización:

1) *Las trayectorias de vida*, que refieren a una “línea de vida o carrera” que puede cambiar o variar de grado, proporción o dirección a lo largo de la vida de cada individuo o colectivo. No supone secuencia ni velocidad en particular ni determinada en el proceso del propio tránsito. Las trayectorias son diferentes carreras o caminos de vida en distintos ámbitos y dominios, la trayectoria podría pensarse como cursos específicos de acción que tienen orígenes particulares dinámicos y configuran una trama en la vida del individuo, en un contexto histórico y generacional. Una trayectoria de vida abarca una variedad de dominios o ámbitos de acción como pueden ser: el trabajo, la escolaridad, la vida reproductiva, la migración o, en este caso, el comportamiento e inicio sexual. Así,

pone especial énfasis en el análisis del entrecruzamiento de trayectorias vitales de un individuo y de éste en relación con otros individuos y conglomerados.

2) *Las transiciones*, que son eventos específicos en ciertos momentos de la vida de las personas que no necesariamente están predeterminados o son absolutamente previsibles. Las transiciones siempre están contenidas en las trayectorias y marcan claramente cambios de estado, posición o situación. Pueden presentarse en cualquier momento y en cualquiera de los ámbitos de acción de las sujetos sin predeterminación o previsión alguna, aunque, desde luego, prevalece un sistema de expectativas en torno a los cambios de diversa índole que suponen en un sujeto la edad, sus ámbitos de acción, entre otros.

Las transiciones hacen referencia a los movimientos de los individuos y grupos a lo largo de su vida, dentro de cronogramas socialmente construidos; son normativas en términos de expectativas sociales y de un “deber ser” con respecto al curso de vida que debería tomarse. Estos tránsitos particulares están influidos por la ubicación histórica y espacial de los vínculos sociales manifiestos en interacciones concretas. El control personal como agencia estructurante del individuo en sus propias determinaciones y los cambios registrables en tiempos determinados en interconexión con adaptaciones estratégicas del individuo (Gallego, 2010).

3) *Turning point*, hace referencia a eventos o contingencias que en la accidentalidad de la existencia humana provocan fuertes modificaciones y se traducen en virajes en la dirección del curso de vida como puede ser, por ejemplo: la muerte de un familiar muy cercano y significativo –como ocurre en el caso que aquí analizo–. Aunque no necesariamente tienen que ser eventos dolorosos o desventajosos para la persona, también pueden ser todo lo contrario.

Para el investigador, el flujo de las trayectorias de vida posibilita un mejor entendimiento del orden social; el análisis de las interconexiones entre las distintas etapas y el peso eventual de determinados sucesos, permite ampliar la reflexión acerca de la forma en que el curso de vida de los sujetos es afectado y afecta, a su vez, las estructuras sociales en las que estos se encuentran inmersos. Así, los procesos de transición en la vida y los acontecimientos sociales e individuales que marcan el paso de una etapa a otra, constituyen

eventos de gran significado en la construcción de identidad de los sujetos, pues implican procesos que modifican la representación de sí mismo, adquisición de nuevas habilidades y de cambios en las relaciones con el entorno más significativo y nuevas formas de posicionamiento respecto del orden social en el que se incrusta la vida personal de los sujetos (Gallego, 2010).

Con base en lo anterior, la teoría de género y el enfoque de curso de vida me permitieron hacer una codificación selectiva de mis datos, al tomar como categorías centrales el inicio sexual de los sujetos de investigación en relación con las violencias que cruzan y median las relaciones de poder en el espacio escolar y su contorno de barrio.

Para su análisis, utilicé como ejes organizadores los conceptos clave: trayectorias, transiciones y *turning point*, y para tematizar dicho análisis en cruce con estas categorías, hice uso de cinco dimensiones que me permitieron generar la teoría sustantiva sobre ambos casos. Éstas son:

1. La dimensión situacional de las vivencias erótico-sexuales en cada uno de los casos de estudiantes seleccionados para su análisis en profundidad.
2. La dimensión temporal de las relaciones e interacciones erótico-sexuales y amorosas que han mantenido.
3. El significado subjetivo sobre la dimensión emocional de sus vivencias sexuales.
4. Las vivencias del poder o de formas de violencia que subyacen en las relaciones o interacciones erótico-sexuales y amorosas experimentadas.
5. La posición de vulnerabilidad psico-afectiva y emocional, así como de riesgo para la salud sexual del sujeto, en las vivencias y relaciones/interacciones erótico-sexuales y amorosas que ha experimentado.

En cruce con los datos recabados en el campo y el bagaje teórico-conceptual en la revisión bibliográfica, fui acuñando las categorías y los conceptos para comprender el fenómeno, los cuales iré

explicando a lo largo del texto, aunque me parece oportuno mencionar que asumo, de acuerdo con Giménez (2009), que la etnicidad es una construcción cultural asignada, por el grupo social y los investigadores, a un colectivo cuyo factor característico es la idea de un origen común, real o mítico. También considero que, dada la mezcla étnica y cultural que existe en México, no es posible caracterizar la etnicidad a partir de diferencias en el fenotipo de nuestra población, por lo que el único factor característico es esta idea de un origen común, que da pertenencia a una comunidad imaginaria de consanguinidad y promueve la cohesión mediante elementos objetivos como son las prácticas del lenguaje, un pensamiento enraizado en los ciclos agrarios, el apego y el reconocimiento a una cierta tradición anclada en un territorio geográfico, el cual, en el caso de los indígenas migrantes, puede mantenerse como un referente de solidaridad y pertenencia en “comunidades extendidas”.

De manera conceptual, las identidades son entidades, situadas social e históricamente en un contexto particular, por lo que tienen un carácter relacional. La identidad social es un proceso de auto-percepción de un “nosotros” que se opone con los “otros” con base en atributos, marcas o rasgos distintivos subjetivamente seleccionados y valorizados que, a la vez, funcionan como símbolos que delimitan el espacio de la “mismidad identitaria” (Giménez, 2007a).

La identidad étnica es una especificación de la identidad social y consiste en la autopercepción subjetiva que de sí mismos tienen los actores llamados “grupos étnicos”. Las identidades étnicas se caracterizan por ser “formas tradicionales” y no emergentes de solidaridad social, que interactúan en situaciones de minorías dentro de sociedades más amplias y envolventes. Constituyen un tipo de identidad colectiva que mantiene lealtad a una tradición basada en un supuesto “pasado ancestral” (que puede ser incluso inventado) por el que se comparte la religión, la lengua y otras tradiciones culturales y una idea de consanguinidad o parentesco entre sus miembros ligadas a un “territorio ancestral” (Giménez, 2007b).

En este sentido, ubiqué en el campo a estudiantes hablantes de lenguas mazahua y náhuatl, como parte del colectivo mayormente discriminado y violentado en esta escuela, quienes, más allá de sus marcas étnicas en su apariencia, poseen, aun al residir en la Ciudad de México, un capital simbólico y cultural que se conserva con diferencias de grado y que está relacionado con los significados compartidos con sus comunidades indígenas de origen a través de sus tradiciones, a partir de lo cual pueden, como parte de la joven generación, romper con estos, o bien, reconocerse como miembros de tales comunidades simbólicas recompuestas ahora en la urbe.

Es importante considerar que las migraciones son acontecimientos que implican fuertes cambios en la organización de los grupos domésticos dentro de las comunidades originales, pues sus integrantes deben llevar a cabo una serie de adecuaciones ante la presencia o ausencia de uno o varios de sus miembros, aunque la migración no es producto de una decisión individual, “sino una estrategia de división de labores dentro de la unidad familiar” (Arizpe, 1978, p. 87).

Los grupos domésticos no son homogéneos, ya que sus miembros tienen intereses diversos y no poseen el mismo nivel de poder y autoridad en su seno, de manera que la autoridad y los constreñimientos que subordinan a las mujeres respecto de los hombres, así como las contenciones y resistencias, marcan jerarquías y modelan las decisiones familiares en lo que respecta a la migración. También implica en su dinámica la adopción de cambios o nuevas formas de adaptación en los lugares de destino que permiten espacios relativos de autonomía y acceso a mayores recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos para las mujeres y sus familias.

Las decisiones que se toman para emigrar, así como la selectividad de los migrantes, por tanto, pueden ser entendidas también como el resultado de procesos de dominación y negociación al interior de los grupos domésticos. Pueden generar conflicto cuando ponen en tensión las normas, creencias y representaciones

colectivas de lo que socialmente se considera como el comportamiento, las prácticas y los papeles más adecuados y normales de hombres y mujeres. La dimensión de género constituye una estrategia analítica que permite descubrir la relación entre los atributos y las funciones que social e históricamente son asignados a hombres y mujeres en los ámbitos de la producción y de la reproducción cultural.

Las categorías de género están presentes en todas las esferas de la vida social, por ello también modulan los movimientos migratorios y las prácticas que emprenden los hombres y las mujeres en los lugares de origen y destino. Estas categorías forman parte de las construcciones culturales que toda sociedad realiza a partir de las diferencias objetivas del sexo, la atribución diferenciada de roles que condiciona la división sexual del trabajo. Operan como un principio ordenador que establece jerarquías y actúa sobre las valoraciones, interpretaciones y prácticas de los actores sociales. Dichas categorías instituyen los atributos que conforman las identidades femenina o masculina en los sujetos, mediante la selección de aquellos elementos que se consideran socialmente como los más adecuados para cada sexo (Oehmichen, 2005, p. 24).

La identidad de género está anclada en los significados culturales atribuidos al cuerpo, dependiendo de si éste presenta características físicas consideradas como femeninas o masculinas; sin embargo, es importante distinguir entre la identidad genérica y la identidad sexual de las personas. La primera se relaciona con el sentido de ser mujer u hombre. La segunda se vincula con la definición de un individuo a partir de la orientación de los deseos eróticos. Así, en su autoadscripción sexual las personas pueden clasificarse en diversidad ya sea como heterosexuales, bisexuales, homosexuales, transgénero o transexuales. Para algunos autores las identidades sexuales son estáticas.

Lamas (1998, p. 349) refiere la identidad sexual como el resultado del posicionamiento imaginario ante la castración simbólica y la resolución personal del Edipo. Se conforma mediante la

reacción individual frente a la diferencia sexual. Mientras que la identidad de género está condicionada tanto históricamente como por la ubicación que la familia y el entorno le dan a una persona, a partir de la simbolización cultural de la diferencia sexual, es decir, el género.

Para otros autores (Rosales, 2010, pp. 25-31), las identidades sexuales y los deseos eróticos pueden ser fluidos y cambiantes en la medida en que forman parte de una sexualidad que es diversa, ya que las actividades, las expresiones, las opciones y las orientaciones sexuales son amplias y variadas y se encuentran en constante transformación.

Cuando reflexionamos acerca de todos estos procesos, inconscientemente pensamos por lo general en un adulto masculino, blanco y occidental, o bien, en un individuo neutro, como obviando la posibilidad de que todos los factores que modelan al género, la sexualidad y los cuerpos son experimentados por personas de diversas edades, géneros, etnias, capacidad económica, entre otras diferencias que difícilmente traemos a la memoria o son reprimidas. Tal es el caso de pensar estos procesos como parte de la formación, vida, experiencia y emociones del estudiantado desde su edad más temprana y a lo largo de toda su vida.

Ahora bien, para referirme a la escuela secundaria estudiada en este caso, cabe señalar que analizo a la institución escolar como un espacio de confluencia, interacción y negociación de significados construidos y apropiados en forma diferencial por los sujetos en un contexto histórico específico (Sandoval, 2004, p. 20).

El campo de lo institucional se define como una dimensión del mundo social, de lo humano, donde nuestra aspiración por conocer es incierta al igual que las “realidades”. En este caso se ilustra como meras reducciones e interpretaciones que presento de las múltiples percepciones y voces de diversos actores que han construido una mirada para sí dentro de la trama de significaciones que comparten en forma local y restringida. Como señala Fernández:

Nos hallamos frente a una dimensión que, convertida en objeto de estudio, obliga a discriminar de la trama de significados aquellos aspectos en los que podemos efectivamente alcanzar alguna certeza de la presencia institucional. Más de una vez esto pone nuestros trabajos en peligro de ser atacados por reduccionistas o por excesivamente difusos, generales, blandos e imprecisos... La oscilación entre la crítica de los otros y nuestras propias dudas es tal vez la única constante de nuestra práctica. Ubicados en la búsqueda afanosa de la institución en una realidad en la que la institución como realidad material no existe, cuando la buscamos en los múltiples objetos materiales, imaginarios, y simbólicos que sí pueden convertirse más fácilmente en objetos de estudio científico, corremos el riesgo real de confundir nuestra posición de análisis y por último nuestros propósitos y la legitimidad de los fundamentos en los que ellos se asienten (Fernández, 2004, p.10).

Asumo con diversos autores (Sandoval, 2004; Oehmichen, 2005; Giménez, 1997) que la cultura no es un concepto unívoco, es, de acuerdo con Geertz (1997): un sistema ordenado de significaciones y de símbolos en cuyos términos tiene lugar la interacción social misma. En un plano está el marco de las creencias, de los símbolos expresivos y de los valores en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos e ideas y emiten juicios; en el otro plano está el proceso en marcha de la conducta interactiva cuya forma persistente es lo que llamamos estructura social. Cultura es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción; estructura social es la forma que toma esa acción, la red existente de relaciones humanas.

Metodológicamente mi análisis intenta separar las partes para explicar mejor mi interpretación de la institución escolar. Las dimensiones subjetivas que del mundo escolar relatan los actores, ofrecen la mirada múltiple frente al caleidoscopio que pierde, transforma y reconfigura la cultura escolar.

Describo el autoritarismo en el que se incubaba la información parcial que brinda el currículo secundario a su estudiantado sobre

los temas y procesos de su sexualidad juvenil, con lo cual se le niega el reconocimiento de sus derechos a la salud sexual y reproductiva integral. Ante los sistemas de vigilancia y castigo que impone la institución escolar, la responsabilidad particular de los distintos actores adultos se deja ver en las acciones y elecciones, ya sean de apoyo o en contra del estudiantado.

Para argumentar que en esta secundaria las prácticas discursivas de las autoridades y del profesorado tienen una influencia importante en la producción, reproducción o transformación de significados en relación con la salud reproductiva y sexual, así como con la discriminación por sexo y por etnia, entre otras más, a continuación expongo algunos supuestos que Fairclough (2003, pp. 179-184) señala respecto de los elementos y la dialéctica que guardan las prácticas sociales en la reproducción de discursos hegemónicos o de resistencia para la conformación del orden social.

En principio, la vida social puede entenderse como una serie de redes interconectadas de prácticas sociales de diferentes tipos (económicas, políticas, culturales y pedagógicas, que son las que aquí enfatizo). Toda práctica contiene la estructura y la acción, es decir, por un lado, constituye una forma relativamente permanente de actuar en lo social y viene definida por su posición en el interior de toda una estructurada red de prácticas; y, por otro lado, un dominio de acción e interacción social que además de reproducir las estructuras posee el potencial de transformarlas.

Para Bourdieu, las prácticas sociales constituyen un *habitus* como estructuras estructurantes que guían la acción social de los sujetos. En el análisis sociológico que hace este autor de la cultura y sus prácticas, explicita cómo existen en ellas formas de interiorización de la exterioridad y formas de exteriorización de las subjetividades, en las que las relaciones e intercambios simbólicos ponen de manifiesto los lazos constitutivos de la reproducción de fuerzas y significados que forman parte de los grupos sociales: “La descripción de la subjetividad objetivada remite a la descripción de la interiorización de la objetividad...” (Bourdieu citado por Ansart, 1992, p. 168),

donde privan desde luego diferentes formas de violencia simbólica y, como una dificultad adicional, la no-conciencia de los agentes sobre las significaciones de sus prácticas, sus conductas y expresiones en éstas.

A partir de las prácticas pedagógicas y sociales, la institución escolar, junto con la familia, es productora de procesos de apropiación de los bienes culturales por parte del alumnado —en nuestro caso mestizo e indígena—, también de las contradicciones y desigualdades que impone la disputa del capital cultural en el marco de la sociedad en general y en la construcción de identidades sociales y culturales. De este modo, asumo con Pérez Ruiz que:

Algunos autores emplean el concepto de hibridismo o transfronterización cultural para señalar las relaciones de los indígenas con la modernidad, la globalización y la masificación de la cultura. Aquí apoyándonos en Figueroa (1994) se considera que más que tratarse de procesos mediante los cuales los sujetos viven códigos culturales e identidades superpuestas caóticamente y sin orden rector, estamos frente a procesos de aprendizaje de diversos códigos y pautas culturales que se resemantizan de acuerdo con el código cultural predominante en el grupo al que se pertenece, lo cual facilita la capacidad de diferenciar y manipular las distintas pertenencias, adscripciones y relaciones sociales. El asunto de saber hasta qué punto esos nuevos códigos culturales contribuyen al cambio y al abandono de la identidad propia puede ser motivo de investigaciones específicas (Pérez Ruiz, 2005, p. 255).

Así, la forma en que se constituyen y se desarrollan las identidades étnicas en el mundo escolar es también una lucha por las clasificaciones sociales; una lucha por un proyecto de lo que se quiere ser y de lo que los otros buscan imponer, como en lo general ha sido el caso de la Ciudad de México, donde ha prevalecido, desde sus antecedentes prehispánicos y hasta nuestros días, la pluralidad cultural tanto como la violencia y la mezcla interétnica que se estableció en su territorio. Tan sólo en términos lingüísticos, la Ciudad de México tiene una gran diversidad, pues habitan en ella

hablantes de casi todas las lenguas indígenas registradas por el censo del año 2000. Las lenguas predominantes son: náhuatl (37 450 hablantes), otomí (17 083), mixteco (16 336), zapoteco (14 150), mazahua (9 631), mazateco (8 591), totonaco (4 732), mixe (3 463), chinanteco (2 461), maya (1 767), purépecha (1 724) y tlapaneco (1 623). Dos lenguas más tienen menos de 1 000 hablantes y más de 500: huasteco (914) y triqui (671). Las otras lenguas tienen menos de 500 hablantes (Pérez Ruiz, 2005, p. 243 con base en Inegi, 2001 y 2002).

La pluralidad cultural muestra la incapacidad para formular generalizaciones que abarquen un modo de ser indígena urbano. No obstante, los datos recabados hasta el momento tienden a romper con estereotipos de lo que significa ser indígena en la ciudad, los cuales están estrictamente vinculados con la migración o el campo. Dada la complejidad de este fenómeno, se hacen necesarios los trabajos etnográficos como el que aquí presento, específicamente aquellos que describan en profundidad los comportamientos de los distintos grupos étnicos presentes en este territorio para dar cuenta de los que aún no han sido investigados. Otros grupos, por el contrario, ya han sido “tocados” en varias ocasiones, lo cual puede afectar la actuación de los informantes, esto aunado a la tendencia a sobregeneralizar los resultados obtenidos como si fueran representativos de toda la diversidad descrita (Molina y Hernández, 2006).

Según Rebolledo (2007, p. 1), entre 1950 y 1980, los inmigrantes fueron la causa del crecimiento de la población de la Ciudad de México en 38%. Estos procedían de los estados de México, Hidalgo, Querétaro, Morelos, Puebla, Tlaxcala, Guanajuato, Michoacán, San Luis Potosí, Aguascalientes, Colima, Guerrero, Jalisco, Oaxaca y Zacatecas.

La mayor parte de los migrantes indígenas se integró a los sectores marginales, algunos vivían en condiciones de pobreza y ocupaban viviendas irregulares y carentes de servicios. Un sector minoritario se ha ido incorporando al estilo de vida urbano y ha alcanzado una mejor posición económica, ha conseguido apoyos y

se ha integrado a redes corporativas, ha tenido acceso a credencialización educativa y, en general, a una calidad de vida superior.

Pérez Ruiz (2005) ofrece una mirada más amplia y flexible sobre la incorporación y convivencia de los distintos grupos étnicos en la Ciudad de México. Afirma que los estudios sobre procesos migratorios y la presencia indígena en la ciudad, muestran que no existe un patrón único de migración, así como tampoco una sola manera de insertarse y vincularse a la urbe, de manera que delegaciones como, por ejemplo, Milpa Alta, Tláhuac y Xochimilco, con pobladores que se consideran descendientes de los indígenas originarios (3 862, 4 016 y 8 725 respectivamente), no son necesariamente las que tienen el mayor número de hablantes de lenguas indígenas.

Muchos de los habitantes que se consideran pertenecientes a pueblos originarios laboran en la Ciudad de México; otros continúan trabajando su tierra y comercializando diversos productos y cultivos (mole en Actopan, nopal en Milpa Alta o flores y plantas en Xochimilco, por ejemplo); algunos más se han organizado de manera colectiva o individual y se contratan como mano asalariada. Así, la mayoría de los habitantes de pueblos y barrios originales pueden no considerarse indios ni tampoco indígenas, sino que se adscriben como mestizos, a pesar de que en general conservan alrededor de sus tierras o de los límites barriales fuertes lazos de identidad colectiva que los hace distinguirse del resto de los habitantes de la Ciudad de México. Estos lazos son refrendados a través de rituales y ceremonias de origen católico, la mayoría vinculados a las festividades de la Iglesia, como las mayordomías, el compadrazgo, entre otros.

Por otro lado, la inserción de estos migrantes a la ciudad ha tenido que ver con diversos factores tales como: las ofertas de empleo, vivienda y movilidad social y cultural que la urbe ha brindado; las expectativas de las generaciones de migrantes que han arribado; las redes de parentesco y de apoyo con las que estas personas puedan contar al momento de su llegada a la ciudad; así como las crisis

agrarias, económicas y de inseguridad que han tenido lugar en décadas pasadas en las distintas regiones del país (Pérez Ruiz, 2005, pp. 43-44).

En el caso de los indígenas mazahuas, por ejemplo, durante los años treinta y hasta los cincuenta –quienes migraron procedentes de varias zonas del Estado de México– (Arizpe, 1978 y 1980), en general, eran hombres casados o solteros que tenían escasos recursos y que enfrentaban situaciones difíciles en el campo debido, entre otras cosas, al aumento de población, la excesiva parcelación de la tierra, la pobreza, el cierre de fuentes de empleo o los sistemas de herencia que no podían dotar a todos los hijos de tierra. En la medida en que fueron mejorando las vías de comunicación, muchos de ellos se convirtieron en migrantes pendulares, que retornaban a sus lugares de origen una vez que habían obtenido algún ingreso en la ciudad para continuar con la siembra y la cosecha de sus parcelas. Otros más se fueron instalando cerca de las terminales de autobuses y en el centro de la ciudad, se contrataban como cargadores y estibadores en los mercados y se dedicaban a la venta en pequeño.

Aquellas familias que huyeron de la violencia caciquil, como fueron los mazahuas venidos de San Antonio Pueblo Nuevo, en el Estado de México (Arizpe, 1980; Oehmichen, 2005), buscaron desde el inicio residir en la ciudad y se convirtieron en enlace para los otros que continuaban llegando. Las mujeres mazahuas, por lo general, trabajaban en el servicio doméstico y los pobladores de la ciudad las conocían con el discriminatorio sobrenombre de “Marías”, porque se dedicaban a la venta de frutas y verduras, productos de tela y fibras, chicles y semillas, en puestos ambulantes ubicados en la vía pública, donde se las podía ver con sus atuendos tradicionales; otras más, de origen otomí, se dedicaron a la mendicidad (Arizpe, 1980). En relación con las carencias y dificultades que enfrentaron, anoto a continuación el testimonio de una mujer mazahua de 36 años, madre de una de mis informantes:

Le digo a m'ija que ella tiene suerte, que aproveche, no como yo, que cuando llegué andaba en la Central de Abastos. Ahí n' más recogiendo verduras podridas, o fruta, o lo que hallaba, para limpiarlas y venderlas y así poder sobrevivir. Le digo que tiene suerte, no como yo... Yo le digo, debe aprovechar pero no quiere, ya no quiere ir a la escuela (testimonio recabado en diario de campo de mujer migrante mazahua).

Durante la última década ha cobrado interés el estudio de los jóvenes indígenas en las ciudades. Autores como: Martínez Casas (2002), Martínez Casas y Rojas Cortés (2005), Martínez Casas y De la Peña (2004), han estudiado a adolescentes otomíes en la ciudad de Guadalajara; Anguiano (2002) estudió a jóvenes huicholes en la ciudad de Tepic; Oehmichen (2000) a mujeres mazahuas en la Ciudad de México; Pérez Ruiz (2002) y Urteaga (2007) a jóvenes indígenas en diversidad, migrantes en la Ciudad de México. Entre las conclusiones más importantes que logran aportar al estado de la cuestión, está el hecho de que la única certeza etnográfica es que no existe una sola manera de ser indio y joven en la ciudad, y que hoy en día estamos en una etapa aún exploratoria de esta nueva condición, donde la escuela es uno de los factores poco estudiados en la relación sexualidad-etnicidad-migración, la cual promueve entre los jóvenes nuevos intereses y la adopción de costumbres y tensiones diferentes respecto de las tradiciones familiares.

Así, los jóvenes indígenas en las ciudades reivindican a la juventud como una etapa de nuevo cuño entre la infancia y la adultez (Martínez Casas, 2002; Martínez Casas y Rojas Cortés, 2005); toman su tiempo para aprender español, para aprender a contar, para experimentar nuevas formas de ser al adoptar valores y estilos de los jóvenes mestizos con quienes socializan en la escuela; se dan un tiempo para sí mismos y postergan las responsabilidades adultas como la maternidad, el sistema de cargos y el trabajo –cuando su condición económica y familiar se los permite–; escuchan nueva música, adoptan el uso de nuevas tecnologías y modas en el vestir y en sus consumos en el contexto de la urbe, donde se apropian

además de espacios simbólicos y territorios juveniles, entre los cuales, la escuela secundaria puede ser uno de gran importancia.

Aunado a lo anterior, respecto a las diferencias de género en las ciudades, otro hecho importante que reportan autoras como Martínez Casas y Rojas Cortés (2005) y Rosales (2009, 2010), es que las mujeres migrantes indígenas en las ciudades, a diferencia de los hombres, pueden verse sujetas a un estricto control social por su condición de género mediante chantajes, acoso, violencia, incluso física, y amenazas o castigos por parte de su grupo familiar o de sus parientes en extenso con quienes se vinculan en la ciudad.

Según Pérez Ruiz (2002a), muchos jóvenes perciben las ciudades como sitios que presentan nuevas y diversas posibilidades de elección, no sólo de trabajo, sino de vida, a pesar del contexto adverso de su actual migración a las urbes, cuando se da en condiciones marginales, con fuertes restricciones de empleo y movilidad social que les dificultan concretar sus proyectos de vida y su tránsito a la vida adulta.

Ya en las ciudades, los jóvenes indígenas enfrentan la paradoja de fortalecer sus vínculos familiares y comunitarios en un medio menos acotado por las prescripciones culturales y de comportamiento vigentes en su familia y comunidad para poder sobrevivir, puesto que se desenvuelven en un ámbito rico en diversidad y ofertas culturales, pero simultáneamente agresivo, altamente competitivo y con un amplio margen para la delincuencia, la violencia, el racismo, la discriminación y, por tanto, para la confrontación étnica.

En ese sentido, sus procesos de identidad personales forman parte de procesos más amplios en los que están involucrados sus grupos familiares y sus comunidades culturales, y es en el seno de ellos, en la confrontación y la negociación, como definen el presente y el futuro que quieren, buscan y pueden construir en los contextos locales, nacionales y globales actuales.

Ante la realidad expuesta anteriormente, cabe preguntarnos cuál es el papel que juega la escuela para este colectivo juvenil. En este sentido, ofrezco como supuesto inicial para la lectura de los

siguientes capítulos el hecho de que la escuela es un espacio de reproducción para la socialización de los alumnos y el desarrollo de sus aptitudes para la vida en grupo, que se constituye por redes y relaciones, a su vez, generadoras de procesos de transmisión y reproducción de las identidades sociales y culturales. Con ello, se desarrolla además el sentido de identificación o exclusión en los individuos como sujetos sociales colectivos, denominados genéricamente como hombres y mujeres, inmersos en los sistemas de prestigio en que son negociadas las relaciones de poder en el mundo escolar.

CAPÍTULO 2

VIGILAR Y CASTIGAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA

GENERACIONES, IDEOLOGÍA, PODER Y RUPTURA DEL TEJIDO SOCIAL

En este capítulo ilustro la violencia, la corrupción y la descomposición del tejido social en el entorno de barrio de esta escuela y su vínculo intrínseco con las prácticas y comportamientos sexuales de los estudiantes, mestizos y migrantes indígenas. En este escenario, los adultos y jóvenes, en sus procesos de socialización y educación, incorporan también falsas creencias sobre sí mismos y los otros, que los vuelve proclives a actuar con falta de solidaridad y a presentar problemas de abuso, adicciones, acoso y violencia, que se manifiestan en las relaciones que sostienen con los demás.

Describo las creencias, los valores y los comportamientos que ofrece la comunidad adulta, en el barrio y la escuela, como aprendizajes valiosos para la vida de sus estudiantes. Por comunidad adulta me refiero a autoridades, administrativos, profesores, padres de familia y vecinos, que están alrededor de la escuela investigada y que construyen el proyecto educativo institucional y social en el marco de su localidad.

Asumo que, como parte de su agencia, el estudiantado de esta escuela secundaria imita, rechaza o negocia sus posicionamientos y ubicaciones, en las prácticas cotidianas e interacciones sociales, dentro del entramado de relaciones en su entorno familiar, social y escolar.

Por contexto social me refiero a la circunstancia específica, todo aquello que rodea y enlaza la acción de los diversos actores en el mundo escolar y del barrio de La Merced. Se constituye por las realidades que son capaces de co-construir los actores sociales, adultos y jóvenes, que interactúan en él.

Las redes son formas de interacción social en las que se da un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones. Conforman un conjunto de interdependencias entre partes, elementos, procesos, en los que tienen lugar una serie de relaciones internas e interdependientes que sirven de soporte emocional, cultural, físico, social y económico para sus actores.

Una red social es concebida como la manera en que un grupo de individuos establece distintos tipos de relaciones a partir de ciertos intereses comunes. A través de ellas se constituye un sistema abierto, dinámico y en permanente construcción, en el cual los vínculos sociales que permiten el desarrollo de la experiencia de vida constituyen nudos y tramas, a manera de redes de un vasto “tejido social”, como metáfora de estos procesos. Estas redes conforman una especie de fronteras entre el individuo y la comunidad-sociedad, entre su identidad y alteridad social, entre los sujetos que constituyen su conjunto social (Chávez y Falla, 2004, p. 170).

Según Henao (en Chávez y Falla, 2004, p. 170), el tejido social, al igual que las interacciones cotidianas, está conformado por una urdimbre de redes que han sido clasificadas en tres grandes grupos:

- Redes de sociabilidad: integradas por relaciones de vecindad, de amistad o de parentesco.
- Redes de comunicación: compuestas por las relaciones que hacen posible la comunicación fluctuante determinada por el diálogo y la interacción mutua.

- Redes de transacción: tienen que ver con la movilización de recursos, negociación, resolución de conflictos y la utilización de intermediarios.

Acerca del tejido social, Chávez y Falla retoman los siguientes conceptos:

“Ámbitos cognitivos que posibilitan la exploración de diversas lógicas, culturas; discursos” (Foucault, 1987); o son “formas de organización social; múltiples conocimientos locales, racionalidades, imaginarios sociales” (Geertz, 1994), o, parafraseando a Renato, “implica las representaciones sociales y formas de entendimiento cultural” (Chávez y Falla, 2004, p. 169).

Así, el tejido social podría representarse como una malla o una red bastante tupida que en algunos puntos está rota o desconectada y en otros se agolpan relaciones de cotidianidad. Adquiere relevancia ya que ofrece garantía de continuidad y consolidación de las experiencias organizativas asociadas, en lo local, con el tejido de las relaciones cotidianas que preexisten en la zona donde interactúan los actores sociales. De manera que los individuos que entran a formar parte de los grupos y organizaciones, como es el caso de esta escuela secundaria, participan ya de ciertas relaciones (familia, vecindad, trabajo, religión).

De lo anterior se desprenden como elementos constitutivos del tejido social: el desarrollo local y regional, la participación ciudadana y comunitaria, el sentido de democracia, las prácticas culturales, e inclusive, el capital social al que acceden los actores sociales en grado diferencial y según el tipo de interacción que hay entre ellos. Procesos todos estos que se desarrollan en un espacio de cotidianidad donde tienen lugar las representaciones del mundo, las relaciones diarias, la autonomía y la autodeterminación, o bien, la sujeción y la enajenación. En este sentido, el capital social se relaciona con “las condiciones inherentes al comportamiento de los individuos que les permitan interactuar en trabajo de grupo, estableciendo así

mecanismos más efectivos para cumplir las metas” (Hernández, 2001, p. 203).

Pierre Bourdieu señala que el capital social: “es el conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una *red durable de relaciones* más o menos institucionalizadas de entre-conocimiento y entre-reconocimiento; o, en otros términos, con la *adhesión a un grupo...*” (en Stanek, s. f., p. 3).

El capital social se refiere a los recursos que uno puede movilizar a través de sus amigos, allegados o relaciones más lejanas. Estos incluyen no solamente bienes materiales o financieros, también informaciones, contactos influyentes, protección, entre otros. El capital social incluye las representaciones del mundo y de la vida cotidiana; es un elemento constitutivo del tejido social que brinda a los actores, como fruto de sus procesos de socialización, las condiciones inherentes para actuar y trabajar en grupo al establecer mecanismos y estrategias útiles para enfrentar las situaciones futuras de manera efectiva. Todos estos procesos potencian el valor y la importancia que de una u otra manera el individuo asigna al hecho de “estar con otros”.

Sin embargo, para que exista comunidad se requiere no sólo de un conjunto de personas, sino también de un espacio geográfico que al ser vital para dichas personas determina parte de su desarrollo. En el entorno del barrio de La Merced, las cuadras, las instituciones, entre otros, son espacios poblacionales donde las personas ensayan las relaciones sociales inmediatas, enmarcadas en un contexto de fuerte cercanía física e intensidad social, en el que cada uno conoce relativamente bien a quienes son sus vecinos más próximos y establece algún tipo de relaciones con ellos, algunas veces positivas y otras negativas. Así, los actores sociales establecen contacto o interactúan socialmente en escenarios diversos en los que el lenguaje y los símbolos compartidos son un elemento central en su interacción (Giddens, 2001, p. 865).

El tejido social puede definirse entonces como el entramado de relaciones cotidianas que implican, a su vez, relaciones de micro-vínculos en un espacio local y social específico como lo es el barrio,

donde sus habitantes comparten y negocian determinados significados, por ejemplo, cultura, recreación y capital social, al relacionarse entre ellos para obtener algún beneficio y al interactuar con su entorno y medio macrosocial. Así, el tejido social supone pensar en una serie de relaciones dinámicas mutuas y de influencia recíproca entre los habitantes de una vereda, barrio, municipio o localidad, y que están cumpliendo una función de apoyo, soporte y movilización de los elementos psicológicos y psicoafectivos para las personas que lo integran (Chávez y Falla, 2004).

La circulación de expresiones lingüísticas, gestos, acciones, entre otros, a través de interacciones sociales y en contextos sociales estructurados, implican relaciones de poder, formas de conflicto y desigualdades en términos de distribución de recursos. Aquí, las ideas o creencias compartidas pueden servir para justificar los intereses de los grupos dominantes. En todas las sociedades en las que hay desigualdades sistemáticas y arraigadas entre los grupos existen ideologías.

Maffesoli (1993, pp. 65-78) afirma que emplear la palabra ideología “sin connotaciones peyorativas, es un verdadero conservatorio del desear-vivir social”. Para este autor, la ideología forma parte del acto fundador de una sociedad, ya que es ante todo una comunidad de ideas. En este sentido, las ideologías sólo valen en tanto reúnen y constituyen una comunidad, pues son mortales y efímeras. Así, para Maffesoli (1993, p. 73): “Este aspecto es el que da grandeza a las representaciones, las cuales siguen a las generaciones, expresan sus deseos, sus nostalgias y proyectos y puesto que éstas mueren son superadas y ceden su lugar a otras quimeras”.

Para Giddens (2001, p. 864), el concepto de ideología está estrechamente relacionado con el de poder, puesto que los sistemas ideológicos sirven para legitimar el diferente grado de poder que tienen los grupos. Asumo con Giddens (2006) que el poder es un concepto de orden segundo en la ciencia social, entre otros más, elemental y primario:

... agrupados todos en torno de las relaciones de acción y estructura. El poder es el medio de obtener que se hagan cosas y como tal, está directamente envuelto en la acción humana [...], no hay duda de que algunos de los conflictos más enconados en la vida social se ven acertadamente como “luchas de poder”. Estas luchas se pueden considerar relacionadas con intentos de repartir recursos que brindan modalidades de control en sistemas sociales. Por “control” entiendo la capacidad que ciertos actores, grupos o tipos de actores poseen de influir sobre las circunstancias de acción de otros. En luchas de poder la dialéctica, la dialéctica de control opera siempre, aunque el uso que los agentes situados en posiciones subordinadas puedan hacer de los recursos de que disponen difiere muy sustancialmente en diferentes contextos sociales (Giddens, 2006, p. 309).

Para Thompson (1998), la tesis de la ideología dominante tiene como problema que ofrece una explicación demasiado simplista sobre el funcionamiento de ésta en las sociedades modernas; su análisis debe asociarse principalmente con las maneras donde las formas simbólicas se intersectan con las relaciones de poder:

Estudiar a la ideología es estudiar las maneras en las que el significado sirve para establecer y sostener las relaciones de dominación. Los fenómenos ideológicos son fenómenos simbólicos significativos en la medida en que sirven en circunstancias sociohistóricas particulares, para establecer y sostener las relaciones de dominación (Thompson, 1998, p. 85).

En este tenor, como señala Margulis (2001, pp. 46-47), la juventud es una condición relacional determinada por la interacción social, cuya materia básica es la edad procesada por la cultura. Es una condición definida por la cultura, pero que tiene una base material vinculada con la edad en cruce con ideologías, pues supone ideas, creencias y representaciones sociales en torno al cuerpo, la salud, la energía, la capacidad reproductiva, el sexo y el género de las personas, la clase social y la condición étnica; en la que la diferenciación social supone procesos de distinción generacional, de conflictos y de tensión por el control y el poder.

La edad nos lleva a pensar en generaciones. Cada generación construye nuevas estructuras de sentido e integra con significaciones inéditas los códigos preexistentes. El concepto de generación está más relacionado con la historia que con la biología, y alude a los procesos de socialización, del tiempo y el espacio en que se nace y se vive de acuerdo con condiciones históricas, políticas, sociales, tecnológicas y culturales de la época en que una nueva cohorte se incorpora a la sociedad. Las personas pueden pertenecer a una generación y en su devenir, conforme a su edad, va cambiando su estatus a través de distintos estadios, entre los que se encuentra el juvenil (Margulis, 2001, p. 47).

El clásico texto de Durkheim *Sociología y educación* (1922), describe los procesos de educación como una socialización metódica que impone el proyecto de la generación adulta a la generación joven en busca de la reproducción cultural. Supone un bien social en tanto que busca la integración moral del colectivo; no obstante, la imposición de saberes en las prácticas cotidianas de la institución escolar, promueve el control social por parte de la generación adulta a través de la interiorización de valores y creencias que se consideran valiosas como legado y tradición para las jóvenes generaciones.

En la institución escolar se establecen pactos en la relación entre los actores, que pueden ser, en mayor o menor grado, justos o no. Pero en ambos casos, en la reconfiguración intergeneracional, guardan intersticios que permiten a la par la reproducción, la resistencia o la transformación de las formas del orden social establecido. Cambios, transformaciones, resistencias enfrentadas con las inercias, hasta llegar a la reconformación de nuevos pactos y formas institucionales en apego a la ética de los actores y sus grupos. Estos se hallan en la escuela, conviven y se reconocen en la otredad, se identifican o se diferencian entre sí, manteniendo en el encuentro tensión, conflicto o negociación como parte de su agencia.

A continuación, sin fines de prescripción moral, describo y someto a discusión los contenidos implícitos en la vivencia social en el barrio de La Merced a través de los apartados siguientes.

LOS DISPOSITIVOS DEL PODER ADULTO *VERSUS* AGENCIA JUVENIL

En este apartado comparto mis observaciones dentro del escenario escolar cotidiano. Cuando inicié mi trabajo de campo sólo permanecían como miembros fundadores de la escuela la profesora ayudante del laboratorio de Biología, quien ingresó a la institución cinco años después de su creación, y una secretaria o apoyo administrativo de la dirección; ambas en proceso de jubilación. Pocos años después que ellas se incorporaron dos secretarías o asistentes administrativos –que en ese momento estaban iniciando su trámite de jubilación– y el prefecto de tercer grado. Ellos fueron los únicos que con dificultad me relataron la historia de este centro escolar que inició sus labores en el año de 1969.

Como señala Eduardo Remedi, la reflexión de la intertextualidad en la dimensión de lo institucional, nos lleva a pensar sobre un conjunto de prácticas presentes que se articulan de forma desigual y en procesos combinados del orden de lo curricular, las historias de los sujetos, los quehaceres cotidianos, entre otros, que posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación que abren un abordaje a la intertextualidad:

La institución en su historia vivida, expresada en una trama argumental frecuentemente señalada en contrapunto; la cultura institucional, leída en lo situacional de las prácticas expresadas en institución de vida; la cultura experiencial, centrada en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales-académicas y en sus prácticas expresivas (Remedi, 2004, pp. 26-27).

Todo esto ocurre en la escuela secundaria objeto de nuestro estudio, ubicada en Eduardo Molina, muy cerca del Metro San Lázaro, de la calzada Zaragoza y de la antigua cárcel de Lecumberri. El interés por el pasado institucional, los pactos y las denegaciones de estos a lo largo del tiempo, busca entender el presente, ya que:

Abrir el movimiento al “recuerdo del pasado” posibilita desentrañar las historias institucionales que se estructuran en el imaginario de los sujetos como una prolongada decadencia, con la sensación concomitante de pensar en un futuro de cataclismo o estallamiento, o por el contrario, de “procesos iluminados” que superarían “en un momento” las contradicciones presentes. Estas oposiciones recurrentes en el imaginario de los sujetos institucionales, se reafirma en la lectura que realizan del tiempo institucional donde construyen para determinados periodos y de forma cíclica, oposiciones en el juego institucional que se expresan en: antiguo/moderno, reaccionario/progresista, viejo/nuevo y donde la antinomia jugada en sinónimos que refieren a lo tradicional versus lo nuevo colocan a los sujetos institucionales en disyuntivas difíciles de reconocer en sus trayectorias biográficas (Remedi, 2004, pp. 28-29).

En su origen, la escuela motivo de nuestro estudio era muy prestigiada, contaba con 18 grupos en la mañana y 18 en la tarde; las personas se formaban toda la noche para que les dieran su ficha de ingreso. Sin embargo, debido a la construcción del Palacio Legislativo la comunidad escolar tuvo que migrar a distintos locales provisionales durante algún tiempo, por lo que privaba la incertidumbre y el enojo entre profesores, padres y alumnos.

Como respuesta a las muchas quejas, la escuela se ubicó en forma definitiva en el barrio de La Merced, aproximadamente en el año de 1982. A pesar de que en estas instalaciones aún se conservaban los 18 grupos matutinos y vespertinos, la matrícula escolar disminuyó poco a poco, ya que los padres disgustados fueron sacando a sus hijos, además de que se crearon varias secundarias oficiales que comenzaron a competir por el alumnado de la zona.

La historia del plantel guarda una estrecha relación con hechos conflictivos y actos de politización que fueron transformando la confianza y la solidaridad de sus docentes en desintegración y apatía. Según los relatos de la profesora de Biología, gracias a la organización y resistencia por parte del profesorado y de los padres de familia, se logró el cambio consecutivo de tres directores asignados a la escuela debido a sus acciones desleales en perjuicio de la institución.

Aunque la comunidad escolar encontró cierta paz con el cuarto director, éste tuvo que jubilarse, y en su lugar vino una nueva directora que logró posicionar a la secundaria en el programa Escuelas de Calidad; sin embargo, cuando unas profesoras iban a hacer el informe de gastos aplicados para el programa, observaron que los datos no coincidían, pues se habían registrado cosas que en realidad no se habían comprado, entonces los docentes exigieron rendición de cuentas y transparencia a la directora. Pidieron que les presentara la factura de lo que se compró y que les explicara dónde estaban las cosas reportadas que nunca habían llegado a sus manos. Tras este evento, aunque los maestros no pidieron que removieran a la directora de su cargo, ella misma se cambió de escuela al hacerse notar su fraude.

Las autoridades de la SEP no quedaron muy satisfechas con estas movilizaciones, por lo que instrumentaron acciones diversas y cada vez más eficaces para acosar a los profesores que lideraban el grupo: levantamiento de actas administrativas, cambios de horarios o transferencias, todo esto, aunado al tiempo de jubilación de algunos docentes, hizo decaer el activismo del profesorado.

Conforme se fueron retirando los profesores de mayor antigüedad, las autoridades comenzaron a implementar una política de contratación de docentes por horas, en lugar de tiempos completos. De igual forma, el ingreso de maestros universitarios, y no sólo de normalistas, ha ido cambiando el perfil de la planta de profesores junto con el clima de la propia institución, pues mis informantes dieron cuenta de que ya no existía ese ambiente de confianza, de compartir y charlar entre los miembros de la comunidad, sino que, más bien, poco a poco se fue dando la competencia, la fragmentación en grupos con intereses encontrados entre los profesores, ya porque unos fueran “universitarios” y otros “normalistas”, o bien, porque eran “definitivos” o “interinos”, “de tiempo completo” o “contratados por horas”, “sindicalistas” o “de confianza”, entre otros.

Al respecto, Sandoval (2004) muestra ampliamente los antecedentes históricos y los detalles de la disputa y el conflicto de intereses

que aún persiste entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la SEP. Esta contraposición es evidente en el discurso de varios de mis informantes, por ejemplo, el director y la profesora de Formación Cívica y Ética de segundo grado, quien como egresada de la UNAM y de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), relata ser atacada por un grupo de maestras de la normal.

Fue la séptima directora en la historia de la escuela la que autorizó mi ingreso a la misma para desarrollar mi trabajo de campo. Esta maestra logró el afecto de la comunidad escolar en el poco tiempo que duró al frente de la dirección, antes de ascender al puesto de inspectora, pues le atribuían “muchísima calidad humana”, aspecto en el que estoy de acuerdo por el trato que tuve de ella; aunque desafortunadamente después de los tres meses que tardó el papeleo para mi ingreso al plantel, con la autorización de la Coordinación Operativa a partir del mes de mayo, casi para finalizar el ciclo escolar, la directora ya no ocupaba el puesto y tuve que tratar con el subdirector en turno, quien no estaba a gusto con mi presencia, pero había tenido que aceptarla a instancias de su predecesora.

Conflicto es el concepto clave que describe la realidad y las condiciones que subsisten entre los actores sociales en esta escuela. Al recabar algunas historias y relatos de vida entre los miembros adultos de esta comunidad escolar, no pocas veces pude notar la soledad con la que cada uno de ellos vive su función laboral, así como la falta de solidaridad e identificación en grupo; además de los conflictos personales y el dilema acerca de cómo llevar a cabo alguna tarea o acción pedagógica o de la forma de tratar a alumnos y a padres.

Curiosamente, fueron aquellos profesores y prefectos migrantes instalados en la escuela quienes guardan una relación de mayor cercanía, apoyo y consejo entre sí, por ejemplo, los maestros de Ciencias I y II, que viven juntos y comparten gastos como parte de la ayuda que se brindan para sobrevivir como migrantes en la ciudad; al igual que el prefecto de tercero, hablante de náhuatl, y la prefecta de los segundos años, quien ha sido un gran apoyo con sus consejos para el joven profesor de la materia Aprender a Aprender, que se

imparte en los primeros años; así mismo, el profesor de Matemáticas es una figura a la que recurre la prefecta de segundo para “controlar” a los grupos a su cargo.

No obstante estos buenos ejemplos de solidaridad, las oposiciones entre los intereses creados por cada uno de los grupos promueven una dinámica de tensión y conflicto que contrapone a unos y a otros, o bien, una de negociación que, conforme a la accidentalidad escolar, permite alianzas temporales que están supeditadas a algún beneficio económico, material o simbólico, de acuerdo con los sistemas de prestigio.

Así, existía conflicto entre autoridades y maestros, entre estos dos grupos y los padres de familia, entre las secretarías y el director, entre el director y los trabajadores manuales, lo mismo que entre éste y el contralor y el profesor representante sindical. Conflicto entre los orientadores y las secretarías, o entre éstas y los profesores; con los últimos se contrapunteaban los prefectos. Desde luego, entre todos estos grupos de adultos con el alumnado del plantel. Sin embargo, en momentos específicos podían reagruparse las alianzas, bien para amonestar a algún maestro por parte del director (la queja de un padre siempre era oportuna), o bien, entre la propia comunidad escolar y los padres de familia.

Al iniciar mi trabajo de campo en la escuela secundaria, mi primer contacto fue con la comunidad académica y administrativa, para, una vez ubicada en este espacio, relacionarme en un segundo momento al inicio del siguiente ciclo escolar con el alumnado. Mi intención siempre fue desmarcarme de ser reconocida, en mi calidad de adulta, como una profesora más; para ello tenía en cuenta que tendría que recorrer un largo proceso con prudencia, para no ser rechazada por quienes yo preveía como mis informantes, por supuesto sin violentar las normas de la comunidad adulta.

El subdirector a cargo en el momento de mi llegada, inició en el puesto cinco años atrás. Era un hombre de la tercera edad, de aproximadamente 1.50 m de estatura, de una delgadez cadavérica que enfatizaba su rostro arrugado y sus ojos negros, vivaces y con

gran brillo. Siempre estaba pulcramente vestido de traje y con gacardina de pana; en ocasiones usaba bufanda; otras, para alguna festividad escolar, vestía corbata de moño, traje blanco y zapatos bicolor. Su figura destacaba por contrastar con el espacio contemporáneo de la comunidad. A veces, me parecía un personaje sacado de las películas de los años veinte. A sus 76 años de edad, y 50 de servicio, decía tener una larga trayectoria y vasta experiencia en la docencia y la administración escolar en los niveles de primaria y secundaria. En sus relatos de vida destacó su formación en tres especialidades avaladas por la normal superior: Psicología, Español y Matemáticas, además de un Doctorado en Pedagogía; enfatizaba que, entre los muchos cargos que había desempeñado, tuvo oportunidad de participar en los inicios de la normal superior de Yucatán, como miembro fundador y profesor invitado, donde impartió los primeros módulos, y de lo cual siempre se sintió orgulloso. Para él la vida nunca fue fácil, según sus relatos, quedó huérfano y era muy pobre, por lo que siempre tuvo que estudiar y trabajar a la vez.

Profesores, secretarías, conserjes, e incluso, los policías auxiliares de la delegación asignados a la secundaria con motivo del programa Escuela Segura, se quejaban de él porque no se involucraba realmente en los problemas de la institución y procedía más bien a granjearse a las autoridades para quedar bien con ellas y ver si lo conservaban en el puesto sin mayor complicación. Aprovechaba los conflictos entre los distintos miembros del personal para hacer alianzas con quienes le permitían ganancias. A otros, no gratos a sus ojos, los atacaba y los mantenía marginados de un mayor número de horas o comisiones. Una vez un maestro me dijo:

A mí el director me utilizó, primero me prometió más horas y que me iba ayudar con la definitividad, pero nada más me entusiasmó para que yo le trabajara de a gratis las horas que tenía descubiertas en la materia de Cívica. También me tuvo en otras dos materias nada más para hacer los programas porque no había y estaban difíciles... Me tuve que hacer bolas viendo a ver cómo sacaba todo el curso pasado trabajando con cinco materias distintas, y luego ahora que va a

meter la propuesta, ya me enteré de que propuso a otra maestra que es con la que se lleva bien y a ella le van a dar el nombramiento... Ya no le creo, y como yo le hablo con la verdad y le digo sus cosas ahora, pues ya caí de su gracia... Pero no me importa, yo trabajo y no me voy a dejar, allá él que engaña (testimonio del profesor de la asignatura estatal Enseñar a Aprender).

Al respecto, Sandoval (2009, p. 97) menciona que el manejo de plazas docentes por parte de las delegaciones o las secciones sindicales y los grupos directivos, nulifica en los hechos los concursos de selección de personal interno (raras veces son públicos) que llegan a realizarse. Tal situación genera prácticas clientelistas contrarias a una visión académica, en las que los profesores participan negociando sus propios intereses y las cuales tienen repercusiones en el trabajo educativo. Por mi parte, una vez que pude desapegarme de la estricta vigilancia del director, fui vinculándome con las secretarías para hacer la revisión de expedientes del alumnado.

Estos expedientes estaban muy ordenados, pero contenían poca información relevante para mi investigación. En ellos había dos o tres documentos: primero que nada las fotografías del alumno, luego un formato de inscripción firmado por el tutor o por quien inscribió al alumno, cuyo contenido más valioso era la dirección y el teléfono de estos responsables para localizarlos en caso de que la escuela tuviera para ellos algún comunicado; a veces el expediente incluía el acta de nacimiento del alumno y su certificado de primaria.

Cuando no estaba el expediente de algún estudiante al que intentaba localizar, me decían que podría tenerlo la orientadora o el subdirector, quienes a veces se los quedaban para consultar un caso particular. En realidad la información de las actas de nacimiento tampoco me permitió obtener datos concretos respecto del lugar de origen de la población estudiantil, pues era muy diverso el tipo de documentos que encontré. La mayoría de los alumnos estaban registrados en el centro de la ciudad, otros en delegaciones como Iztapalapa o Venustiano Carranza, o en algún estado de la República, por ejemplo, abundaban los estudiantes

que venían de Puebla, y localicé a otros más que venían de Jalisco, Michoacán, Veracruz y Yucatán.

Los formatos de las actas eran muy variados, algunos tenían los domicilios de los padres, de los abuelos y de los testigos, otros no. También encontré que muchos expedientes, en lugar de acta de nacimiento, contenían un acta de reconocimiento de paternidad, que, según me explicaron las secretarías, es un documento que da fe de que el padre se presenta para dar su apellido al niño como su hijo legítimo.

En algunos casos, el registro no se había realizado en el momento del nacimiento, sino varios años después. Posteriormente, cuando contrasté esta información con los propios alumnos, encontré que lo asentado en las actas distaba mucho de la realidad, ya que ellos podían estar radicando en la Ciudad de México y, varios años después, ser registrados en los lugares de nacimiento de los padres o abuelos, o incluso, padrinos, porque sus padres así lo creían más fácil o conveniente; y viceversa, alguien que fuera migrante pendular y habitara en la ciudad con su familia, decidía registrar aquí a sus hijos debido a la cercanía con su lugar de trabajo en La Merced.

La escuela cumplía con los objetivos y los demás requerimientos establecidos en los planes y programas de la SEP para nivel secundaria. Preferentemente los lunes, se realizaban los honores a la bandera, se cantaba el himno y se escuchaban las efemérides preparadas por algún maestro comisionado según el rol de asignaciones, quien, a su vez, se apoyaba en sus alumnos para llevar a cabo la ceremonia.

En cuanto a las actividades cotidianas, cuando “un padre de familia”^{*} era citado por algún profesor o prefecto, tenía que darse aviso al director. El visitante debía esperar en la antesala y luego subir al salón con el maestro o prefecto que lo llamó, mientras que los alumnos tenían que ponerse de pie para recibirlo, aunque

^{*} Así se refiere genéricamente como masculino al familiar o tutor del alumnado, aunque se trate por lo general de madres, hermanas, tías, abuelas de los alumnos, invisibilizadas ante tal denominación.

después el bullicio que hacían no permitiera la entrevista entre los adultos sin disturbios o llamadas de atención. De hecho, levantarse de sus asientos como muestra de respeto ante la presencia de cualquier adulto, era una disposición general para los estudiantes.

Por otra parte, las cargas administrativas opacaban el quehacer académico debido al exceso de formatos e informes que tenían que entregarse a la autoridad. El programa estipulado para los seis periodos de trabajo escolar se cumplía de manera bimestral, el cual estaba conformado por las distintas juntas de evaluación, de proyecto, de academias, de Consejo Técnico, con padres de familia para firma de boletas. Se recibía la visita de inspectores, jefes de clase, profesores novatos que iban a realizar prácticas y de diversos agentes para la instrumentación de campañas de vacunación, simulacros de sismo, evaluaciones por carrera magisterial, entre otros.

Al observar la ejecución periódica de todas estas rutinas, la población estudiantil me parecía a veces como los cardúmenes en el mar, que en determinados momentos se desplazan al mismo tiempo de un lado a otro, y de pronto, ante cualquier vibración, imperceptible a los ojos del observador, se deshace el conjunto; así mismo, el patio y las aulas se veían de repente casi sin estudiantes.

Y es que en el caso del alumnado, la inasistencia era rutinaria en su estilo de vida. Desde aquellos estudiantes que detalladamente me instruían en su recuento sobre el número de ausencias que podían tener durante el semestre sin reprobárselo, en función de haber pasado ya la entrega de algún trabajo o examen pendiente o por el ausentismo bien conocido de algún docente, lo cual les permitía dosificar su asistencia según los requerimientos mínimos para su pase de año escolar o bimestre.

Por otra parte, estaban aquellos jóvenes que faltaban porque, además de estudiar, tenían que trabajar para colaborar con el sustento de sus familias o, en el caso de otros, para contribuir a pagar su manutención y sus estudios, en virtud de que los padres los encargaban con parientes o paisanos. Por ejemplo, una chica de segundo grado que vivía con su tía, a quien ayudaba en su negocio

de La Merced, porque su madre estaba presa desde hacía dos años en un reclusorio y, durante el tiempo que desarrollé mi trabajo de campo, la chica siempre tuvo la amenaza de su tía de que la iba a sacar de la escuela, ante lo cual la profesora de mecanografía ayudó mucho para que esto no ocurriera, pues mandó llamar a la tía y logró convencerla de no retener a la joven todo el tiempo en el negocio. El desempeño escolar de esta chica era excelente, además de que era muy inteligente.

Encontré a otros alumnos que tenían una mejor remuneración en sus trabajos. Un estudiante de segundo me dijo que trabajaba como ayudante de repartidor de Coca Cola, con un horario que además le permitía estudiar, aunque llegaba muy cansado a la escuela porque tenía que acarrear cajas. Según decía, le gustaba porque le pagaban bien y era un trabajo más o menos estable; sin embargo, cuando le pregunté si había firmado algún contrato me dijo que no, pero pensaba que era un empleo estable ya que unos familiares que trabajan ahí lo ayudaron para que lo aceptaran a pesar de ser menor de edad.

Una estudiante de primero me relató con gran entusiasmo cómo aprende al ayudar a su padre a montar tinglados y audio para fiestas. Ella me interceptó y me dijo con mucho aplomo: “yo sí quiero trabajar con usted, cuánto me va a pagar”. Su expresión y actitud me comunicó un sentido de logro, de autosuficiencia y satisfacción, pues dice que con la remuneración que le da su papá puede comprarse “lo que quiera”.

Otra chica de segundo año me dijo que trabajaba como niñera de dos niños, uno de 7 y otro de 4 años. Cuando le dije que me parecía que era mucha la responsabilidad que tenía si tuvieran un accidente o se enfermaran, me miró seriamente y asintiendo con la cabeza me dijo que necesitaba el trabajo para comprar las cosas que le pedían en la escuela. Inmediatamente después de conversar conmigo como si fuera una adulta con responsabilidades, dio media vuelta y se fue a jugar con los vecinos de banca que se arrebataban un pequeño juego de video que tenían en el salón y que era el

motivo del pleito entre ellos. De todos los estudiantes que trabajaban, ninguno me dijo con exactitud cuál era su horario de trabajo ni el salario que percibía, lo cierto es que laboraban en condiciones precarias, aunque ellos no parecían ver esto como una situación de inequidad o explotación.

POLICÍAS Y LADRONES EN EL BARRIO... Y EN LA ESCUELA

Desde que ingresan a la institución escolar, durante su permanencia en ella y hasta que salen, los actores sociales se ven inmersos en sus interacciones, como señala Remedi, en “momentos rituales” y hábitos de grupo en general, consagrados por su repetición y uso hasta convertirse en “verdaderos ceremoniales”:

En la institución y al parecer por efecto de “hipertrofia de la memoria procesual” los recuerdos de los actos de grupo se transmutan en la repetición del acto mismo donde se presentifican en hábitos y modos de comportamiento rigidizados en el tiempo, perdiendo el sentido de su origen, perpetuando una patología obsesiva de la institución ligada a estrictas necesidades de conservación y autoconservación. En lo observado, la repetición de “estos actos”, constituye una suerte de envoltura protectora y rígida, “una protección total contra lo inesperado y contra lo que aún no ha podido ser pensado”. Se expresa en el nivel institucional en una especie de sedimentación, donde el acto repetitivo separado de su contexto originario y de biografías individuales concretas se ofrece como un guión de signos y tipificaciones, ofrecido como una “solución permanente” a un “problema permanente” de una colectividad institucionalizada dada. La sedimentación en su posición repetitiva se cristaliza en roles: en lo que representa el rol y en su desempeño; en esta modalidad el rol reproduce todo un nexos institucional y de comportamiento (Remedi, 2004, pp. 30-31).

Lo anterior era visible en esta secundaria, desde la portería, que era por excelencia el lugar de los adultos, fueran estos profesores,

policías, porteros, prefectos; pasaban y se detenían en este punto largo rato para tener noticia de lo que estaba ocurriendo en la escuela y entre sus miembros. Junto al portón de entrada había un pequeño compartimento con techo, bien protegido de las inclemencias del tiempo por medio muro y una ventanita en el extremo que daba al patio. Bajo la agradable sombra se turnaban, según los horarios, los distintos asistentes junto al personal de apoyo de intendencia para vigilar la entrada.

En este espacio había una pequeña mesa en la que se encontraba la libreta de registro, así como varias sillas para hacer menos cansada la espera a los visitantes. Este lugar brindaba confort para quienes esperaban el cambio de hora mientras platicaban amablemente. Todo visitante o persona ajena, yo misma, tenía que firmar la libreta de registro al momento de entrar y salir y anotar el motivo de su visita. Desde la puerta se avisaba al director quién entraba y salía, y ahí se hacía la primera sala de espera mientras se autorizaba el acceso a la persona que solicitaba una audiencia con el director, que asistía para realizar un trámite con las secretarías o para entrevistarse con algún profesor u orientadora que hubiera requerido su presencia por medio de un citatorio, esto último era lo más frecuente.

En la portería se apostaban también los dos policías asignados por el programa Escuela Segura, quienes permanecían ahí en promedio tres días de la semana por un lapso de cuatro a seis horas clase. La mayoría de las veces cubrían las horas de entrada y salida, sobre todo esta última, y también el receso largo o recreo escolar.

Desde esa ubicación (figura 2.1) se domina todo el patio escolar y algunos corredores, así como la entrada a los baños ubicados en el extremo derecho, que eran utilizados preferentemente por la comunidad escolar. Los sanitarios, por cierto, eran compartidos entre los jóvenes y los adultos del plantel.

La portería funcionaba como un panóptico, símbolo de la institución disciplinaria perfecta (Foucault, 1987, pp. 175-230). Situado

en la escuela, encarna la vigilancia jerárquica para ejercer la disciplina. Un observatorio inscrito en la arquitectura de la escuela-edificio que se constituye en un aparato para vigilar, por medio del cual la mirada de los adultos intenta ver permanentemente todo lo que ocurre con la finalidad de encauzar los comportamientos del alumnado y de la otredad. La mirada vigilante controla y normaliza, sanciona y disciplina. Los otros, los observados, se saben vigilados, cuidan sus comportamientos y ocultan a esta mirada lo que es posible y necesario evitar.

Figura 2.1. Vista del patio central desde la portería. Al fondo en planta baja, el cubo de las escaleras y la entrada a los baños tras el muro



En sus escritos sobre delincuencia, cuerpo, locura y sexualidad, Foucault analizó la aparición de instituciones modernas como las cárceles, los hospitales y las escuelas, que han tenido un papel muy importante en el control y seguimiento social de la población. Explica cómo las ideas ilustradas sobre la libertad individual tienen “otra vertiente”, relacionada con la disciplina y la vigilancia. Aportó

ideas relevantes sobre la relación entre el poder, la ideología y el discurso en las organizaciones modernas. En *Vigilar y castigar*, Foucault (1987) discute la genealogía del poder y analiza el periodo que media entre 1757 y 1830, durante el cual se sustituyó la tortura de los prisioneros por el control mediante normas carcelarias. El nuevo sistema no pretendía ser más humano, sino “castigar mejor... Insertar más profundamente en el cuerpo social el poder de castigar” (Foucault, 1987, p. 82).

Según Ritzer (1993, pp. 426-428), Foucault describe de qué manera se da un cambio como consecuencia del desarrollo irregular, no de una evolución racional. Su idea general es que esta sustitución representó una humanización del trato que recibían los criminales, este trato se hizo menos desagradable, doloroso y cruel. Desde el punto de vista de Foucault, la realidad fue que el castigo se racionalizó (“el verdugo [en la guillotina] debía ser simplemente un vigilante meticuloso” (Foucault, 1987, p. 13) y llegó a ser más eficaz con los prisioneros.

La antigua tortura de los presos solía demostrarse públicamente, pero constituía “una mala economía del poder” porque tendía a suscitar desasosiego entre los espectadores (Foucault, 1987, p. 79). El vínculo entre conocimiento y poder se manifestaba claramente en la tortura y, con el desarrollo de normas, ese vínculo se oscureció. El nuevo sistema de reglas era más regular, más eficaz, más constante, y sus efectos eran más concretos; en suma, ese cambio “aumentó los efectos del castigo y disminuyó sus costes económicos” (Foucault, 1987, pp. 80-81). A diferencia de la tortura, esta nueva tecnología del poder de castigar se producía al comienzo del proceso de desviación, afectaba a más gente, era más burocrática, más eficaz, más impersonal, más invariable, más sobria, e implicaba la vigilancia no sólo de los criminales, sino también de toda la sociedad. El castigo se hizo mucho más sistemático en la era industrial y las “organizaciones carcelarias”, como un rasgo de las sociedades disciplinarias, se hicieron más burocratizadas al vincularse a una compleja red administrativa de organismos estatales que incluían el sistema de justicia civil y penal.

Foucault advierte los riesgos de la extensión de esa disciplina, especialmente, dentro de la red policial estatal para la que toda la sociedad constituye un campo de percepción y un objeto de disciplina. Plantea la pregunta retórica: “¿es sorprendente que las prisiones se asemejen a las fábricas, las escuelas, los cuarteles, los hospitales y que todas estas instituciones se parezcan a las prisiones?” (Foucault, 1987, p. 228). Al final, nuestro autor ve el desarrollo de un sistema carcelario en el que la disciplina se traslada “desde la institución penal al conjunto del cuerpo social” (Foucault, 1987, p. 298), pero también cree en la existencia de fuerzas que se oponen al sistema carcelario.

En opinión de Foucault, el poder opera mediante el discurso para conformar las actitudes que tiene la población hacia fenómenos como la delincuencia, la locura o la sexualidad. Con frecuencia, los discursos expertos establecidos por quienes tienen el poder o la autoridad, sólo pueden ser contrarrestados por otros discursos rivales también expertos. De este modo, los discursos pueden utilizarse como una poderosa herramienta para restringir formas de pensamiento o de habla alternativas. El conocimiento se convierte en una fuerza de control. Foucault trata con mucha frecuencia en sus escritos de cómo se vinculan el poder y el conocimiento con las tecnologías de la vigilancia, de la aplicación de la ley y de la disciplina (Giddens, 2001).

Esta nueva tecnología del poder disciplinario estaba basada en el modelo militar. No implicaba un sistema de poder único y omnicompreensivo, sino un sistema de micropoderes. Foucault describe una “microfísica del poder” con “innumerables puntos de enfrentamiento” (1987, pp. 26-27). Identifica tres instrumentos del poder disciplinario: el primero es la vigilancia jerárquica o la capacidad de los funcionarios de vigilar todo lo que está bajo su control con una simple *mirada*; el segundo es la facultad de imponer sanciones normalizadoras y castigar a los que violan las normas, de este modo alguien podría ser juzgado negativamente y castigado por cuestiones relativas al tiempo (por llegar tarde), relativas a la actividad (no

prestar atención) y a la conducta (ser maleducado); el tercero es el uso del examen para observar a los sujetos e imponer sanciones normalizadoras sobre las personas, este instrumento implica a los otros dos. Los tres instrumentos son utilizados invariablemente en todos los sistemas e instituciones educativas. Además, según Giddens (2001), para Foucault existe también otro tipo de vigilancia más sutil, pero igualmente importante, como mantener archivos, registros escritos e historiales de la vida de las personas. En este tenor, sabemos que en las escuelas los expedientes académicos se utilizan para seguir la trayectoria de los individuos desde su ingreso y conforme su posición va cambiando en la organización; se proporcionan, además de sus historiales, reportes o registros de detalles personales y, con frecuencia, juicios sobre la personalidad del sujeto que sirven para tomar decisiones disciplinarias.

Así, la transición de la tortura a la implementación de normas carcelarias, constituye un cambio del castigo corporal al castigo del alma o la voluntad. Dicha transformación, a su vez, entraña consideraciones sobre la moralidad y la normalidad. Los funcionarios de prisiones y los agentes de policía comienzan por juzgar la normalidad y la moralidad del prisionero. Finalmente, esta capacidad para juzgar se extiende a otros “jueces de orden menor” tales como psiquiatras y educadores. De aquí surgen los nuevos cuerpos de conocimiento científico penal y estos constituyen la base del “complejo científico-legal” moderno y la base del saber disciplinario de las “ciencias humanas”. De manera que el conocimiento crea las tecnologías que ejercen el poder.

En este contexto, Foucault analiza el panóptico, que constituye una estructura que permite a los funcionarios una observación completa de los criminales, sin que sea necesario que estén siempre presentes, puesto que la simple existencia de dicha estructura y la posibilidad de que estos agentes estén en ella constriñe a los criminales. Así, el panóptico constituye una enorme fuente de poder para los encargados de prisiones, ya que les da la posibilidad de una vigilancia completa, y, lo que es más importante, su poder es

enorme porque los prisioneros llegan a controlarse por sí mismos, es decir, dejan de hacer varias cosas por temor a ser vistos por los guardias.

Según Foucault (1987), la prisión moderna procede del panóptico, una organización encarnada en la arquitectura-edificio, concebida por el filósofo y pensador Jeremy Bentham en el siglo XIX. “Panóptico” fue el nombre que Bentham dio a la prisión ideal que concibió; nunca logró vender el modelo en su conjunto al gobierno británico, pero algunas de sus características sí se incorporaron a prisiones construidas en Estados Unidos, Gran Bretaña y el resto de Europa. El panóptico incorporaba determinados rasgos estructurales característicos que posibilitaban a las autoridades carcelarias el control del tiempo, el espacio y los movimientos de los prisioneros. Aunque había zonas comunes para hacer ejercicio o comer, los prisioneros estaban aislados en celdas individuales con una sola ventana que podía verse desde una atalaya central. Dichas celdas se colocaban en círculo, de manera que los guardias de la torre de vigilancia pudieran controlar todas las celdas desde un solo enclave. Sin embargo, los prisioneros podían no darse cuenta de que los guardias les observaban en un momento dado, ya que las persianas de las ventanas de la torre los hacían invisibles.

El panóptico pretendía maximizar el control del comportamiento de los internos mediante una vigilancia real o imaginaria: como podían ser observados en todo momento, se veían obligados a regular sus propias acciones. Aquí podemos apreciar un claro vínculo entre el conocimiento, la tecnología y el poder, además de que Foucault vuelve a su preocupación por las ciencias humanas, ya que señala que el panóptico es un tipo de laboratorio que facilita la recogida de información sobre las personas. Este dispositivo representa el precursor del laboratorio socio-científico y de otras técnicas de las ciencias sociales cuyo fin es reunir información sobre los individuos. En otro sentido, Foucault cree que el panóptico es la base de “un tipo de sociedad” (1979) de la “sociedad disciplinaria”.

Posicionados desde el panóptico en la escuela, en amena charla, profesores y porteros se quedaban instalados por un buen rato en la portería cada que podían para intercambiar algún chisme sobre el director o las últimas noticias importantes, como una vez que se quejaron los vecinos “de atrás” de la escuela, quienes, ubicados en un puesto ambulante, sufrieron la violencia de los “terribles e incontrolables alumnos de primer grado” que les habían aventado pintura y otros objetos, con lo que dañaron la ropa que vendían. Debido a la queja, la escuela tuvo que mediar entre los afectados y los padres del alumno agresor para que se les restituyera el costo de lo perdido.

Desde la portería también se le “echaba un ojito a los carros” que, como el mío, se quedaban en algunas ocasiones en la calle frente a la escuela, pues según me informó la portera desde mis primeras visitas, era importante que yo buscara al cuidador que me señaló, al que nombraré “M”, para encargarle mi carro, porque este sujeto era “el único confiable”, a los ojos de la portera y los profesores, quienes me dijeron que, a pesar de ser “un drogadicto por todos conocido”, era “muy buena gente y muy tranquilo”. Ante la situación de inseguridad, dejar en la calle los autos, aunque sólo fuera por unos minutos, era un desafío para “los rateros”, algunos de los cuales vivían en una vecindad contigua a la escuela.

“M” sólo estaba ahí en temporada “baja” de ventas, que era cuando le daba permiso de trabajar la mafia de los cuidadores “autodesignados”, cuyo líder vivía frente a la secundaria. Todos estos cuidadores estaban emparentados entre sí y amparados, según me explicó la portera, por sus conocidos y por las mordidas que daban a las personas encargadas de dar permisos por parte de la delegación Venustiano Carranza. El líder de los “viene-viene” era un sujeto de unos 50 años de edad, de aproximadamente 1.60 m de estatura, cabello canoso y unos 30 kilos de sobrepeso. Tenía subempleados a sus parientes para que en temporada de mayor venta por “las fiestas”, se ocuparan de cobrar no menos de 30 pesos por auto estacionado frente a la escuela, no por cuidarlo, sólo

por dejarlo estacionar. Si alguien no quería pagar la cuota, simplemente no le permitían que se estacionara, fuera quien fuera. Estaban tan bien organizados que en alguna parte del auto, sin que lo notara el propietario, le pegaban una calcomanía temporal para que los demás supieran que ya habían dado “la mochada” por estacionarse.

El líder era tío de un alumno de tercer grado que desafió la autoridad del profesor de Música, de manera que este último tuvo que negociar con el tío, quien estaba registrado como tutor del muchacho, para llegar a un acuerdo sobre cómo debería ser tratado el estudiante en cuestión. Según el profesor, le hizo ver al tío “lo mal que estaba la educación del joven” y su desempeño en la materia. Sobre este asunto, en la portería se comentaba: “qué bueno que llegaron a entenderse porque el tío del muchacho era capaz de echarle montón”.

Figura 2.2. Desde mi auto, vista de una calle cercana a la escuela secundaria en temporada de ventas navideñas



En la portería también tuve oportunidad de oír cuchicheos y observar cómo se caldeaban los ánimos entre la mayoría de los docentes que, adscritos a tres bandos distintos, se disputaban el control de la cooperativa escolar, incluso, hacían tomar partido a los alumnos para lograr este objetivo. Pocas veces pude ver tanta participación e interés de la comunidad escolar en general, así que le pregunté a uno de los profesores si era mucho el dinero que se ganaba en la cooperativa escolar o a qué se debía tanto encono, el profesor se concretó a decirme: “No, maestra, son unos cuantos pesos. Pero esto que ve es puro orgullo nada más” (testimonio del profesor de Ciencias I).

Como explica Remedi (2004, pp. 30-31), los “momentos rituales sedimentados en la rigidez de roles” operan a manera de un guión de obra teatral en el que la presencia de “subuniversos de significación segregados institucionalmente” pueden ser mecanismos ocultos o a la vista de los sujetos institucionales, cuyo contenido cognitivo es reservado y específico del rol que actúa el sujeto en oposición al acopio común de conocimiento institucional.

Por lo que estos subuniversos de significado permiten a determinados sujetos, según el caso, el acceso a la obtención de promociones o ganancias (puestos administrativos, por ejemplo) respecto de los otros grupos o roles inmersos en la colectividad que, ignorantes del secreto reservado, se ven segmentados en la comunicación con desventaja y pueden ponerse en marcha estrategias diversas como la intimidación; “propaganda racional”, como “prácticas de prueba” que, a manera de “ritos iniciáticos”, contribuyen al aleccionamiento de ciertos miembros que deben mostrar el grado de adhesión a líderes “mesiánicos” institucionales; o bien, “propaganda irracional”, como puede ser el murmullo, los chismes, los rumores, las calumnias, que circulan e interpelan los “intereses y las emociones de los profanos, quienes ocupan parte de su tiempo a desentrañar” el contenido implícito por la movilización de temores e inquietudes entre los sujetos “no autorizados”, cuya puesta en marcha se constituye como una red de sostenimiento de

hábitos institucionales tácitos que eternizan el presente y ponen freno a la memoria institucional.

Para ser más explícita en mi narración, he nombrado como “la portera” a una de los cuatro asistentes de apoyo que se mostraba más preocupada por la comunidad estudiantil. Los demás asistentes de intendencia no manifestaban interés en los miembros de la escuela, se veían poco dispuestos a otra cosa que no fuera cubrir su jornada con el mínimo esfuerzo, presionaban para desocupar los salones, limpiarlos y cerrarlos, o, si podían, se desaparecían un rato y no se les localizaba por ningún lado.

“La portera” era una mujer de aproximadamente 50 años de edad, 1.45 m de estatura, tez blanca muy arrugada para su edad, ojos café y cabello castaño oscuro, de carácter muy afable y actitud crítica ante la comunidad. Tuvo tres hijos y por el más joven se veía obligada, pero muy agradecida, a asistir a terapia grupal con motivo de la rehabilitación del muchacho, al que por vergüenza se refería como su sobrino cuando contaba su historia. El joven de apenas 19 años se asoció con algunos vecinos delincuentes, con quienes consumía drogas, y participó en un asalto, por lo que fue presentado ante el tutelar de menores, donde lo mantienen en reclusión. Ella dice que gracias a la terapia poco a poco “le ha ido cayendo el veinte” de lo importante que es conocer y hablar con los muchachos “para que puedan salir adelante”, sobre todo con lo mal que están las cosas por el rumbo y lo fácil que es caer en conductas delictivas y en “el vicio”.

Del grupo de los adultos, la portera, dada su preocupación por ayudar a la comunidad, en realidad se convirtió para mí en una informante junto con los prefectos y algunos profesores. Me presentó con algunos alumnos que tenían problemas en su casa por descuido de los padres, por ejemplo, una estudiante que le había confesado que “le hace al activo o si ya lo dejó”, “el joven que se peleó y lo dieron de baja”. En fin, muchos casos interesantes que fueron de gran utilidad para que yo ubicara la condición de los jóvenes estudiantes del plantel y, por supuesto, de aquellos alumnos reconocidos por la

comunidad escolar como migrantes indígenas. Además, la portera era una gran crítica del director y su desatención hacia la población estudiantil y los problemas de la escuela en general.

De igual manera, la mujer policía criticaba la apatía del director y su falta de responsabilidad ante los conflictos de la institución. Ella tendría aproximadamente unos 40 años de edad y 16 de antigüedad en la corporación. Su interés en convertirse en policía surgió a raíz de un asalto e intento de violación que sufrió en una “pesera”, situación de la que salió bien librada, según me relató en nuestra primera entrevista, al enfrentarse a sus oponentes: “¡si te atreves a tocarme, hijo de la chingada, uh, no sabes, verás cómo te va! ¡Mejor mátame, porque donde te encuentre yo te rompo el cerebro! ¡Primero muerta a que me toques, cabrón, porque te rompo tu cerebro!”; a lo que los delinquentes le contestaron: “¡no, se ve que tú sí eres bien cabrona!”. Luego de esto relata que no se metieron con ella.

Este incidente, además de su necesidad de trabajo, la condujo a incorporarse a la policía. Ya antes había trabajado como mesera y como secretaria en algunas notarías públicas porque, según comenta, tiene estudios y le gusta hacer bien su trabajo como servidora pública. En las notarías trataba con judiciales y abogados, de ellos recibió la recomendación para entrar a la policía. No obstante, mientras le hacían los exámenes y la aceptaban, dice que trabajó seis meses absolutamente “de a gratis” dentro de la corporación, por lo que tuvo que seguir laborando por su cuenta en lo que pudiera. No ha sido nada fácil para ella estar en la policía porque “hay que darse a respetar con los compañeros”, “darse a valer con los jefes”, ya que están acostumbrados a que otras mujeres en la corporación les “sueltan prenda para ascender o están ahí por su físico; por lo general, no respetan a las mujeres en la corporación”. Pero ella sí hace que la respeten, y si no, se les pone al “tú por tú”, pues está capacitada para defenderse:

Aquí es otro ambiente y si uno no se acopla, le digo: ¿crees que puedes sobrevivir? ¡No! Yo les digo a mis compañeros: “a mí me respetas, hijo de tu

puta madre, porque yo me doy a respetar”. Uno tiene que tener muchas agallas aquí... Y me dicen: “qué te voy a respetar, ni qué” y me les pongo y hasta que me dicen: “discúlpame”. Yo practiqué el tae kwon do, fui campeona a nivel nacional, entrené box con Marco Antonio Barrera, entrené lima lama, fui subcampeona a nivel nacional y en el kempo, kick box... con puro hombre. Yo dije me darán uno pero dos ya no me sientan, y no me dejo, y así los reto. Me dicen: “pero es mujer”. Yo digo: “no me importa, y así les ‘puedo partir el cerebro’”. A veces también dicen que en la policía “la mujer” tiene que hacer lo que ellos quieren, este... Y es que muchas chicas porque usted tenga un buen puesto tienen que hacer esto [señala su cuerpo] y no saben hacer nada. Porque yo fui la mejor secretaria de Seguridad Pública. Porque luego llegan así como “bien monumentos” [señala con las dos manos hacia su cuerpo], y les dan así un puesto alto sin saber hacer nada. Pero no siempre es así, hay otros jefes que lo que valoran es lo otro. Cuando yo fui secretaria del jefe de Recursos Humanos me dijo: “no, yo lo que quiero es una buena secretaria, no me importa que esté bonita ni nada. Quiero que sea eficiente, que sepa taquigrafía y mecanografía, que dé 600 golpes por minuto..., que cumpla”. Yo tuve 10 en todo... (testimonio de la mujer policía del programa Escuela Segura).

La mujer policía me habló de los problemas del barrio con los que tienen que lidiar, muchas veces, sin contar con los refuerzos necesarios o los apoyos por parte de sus superiores. Por lo que dice: “uno ve aquí muchas cosas, pero a veces ya mejor se hace uno de la vista gorda, finges como que no ves, o vas y le dices al fulano: ‘sabes qué, mejor vete de aquí, o deja de hacer eso, porque si no a la otra sí te proceso, o algo así’”. Me sugirió no llevar mi carro y no andar con papeles importantes en la bolsa porque, según decía, ahí todos en el rumbo se daban cuenta de que eres “de fuera y de que traes cosas” y son “bien ratas”, pero agregó que para los policías es difícil cumplir siempre con su deber, porque a veces le dedican todo el día a detener y procesar a algún maleante, y si no hay parte acusadora pues lo dejan libre y les echan la culpa a ellos.

Respecto a los delitos que se cometen en la zona y que involucran a jóvenes, se encuentran, sobre todo, el robo y la venta o

el consumo de drogas. Si hay parte acusadora, se consigna a los muchachos a la delegación y, si procede, se mandan al tutelar de menores para que se les procese. También se les llega a detener por faltas a la moral, cometidas en el parque que está cercano al plantel escolar. Otras veces, cuando hay peleas entre los adolescentes, la policía trata de intervenir para mediar la situación, si es que es alertada por los directivos de las escuelas o por alguna autoridad; en este caso, buscan que los involucrados en la riña, incluso entre sus padres, lleguen a un acuerdo, por si alguno quiere levantar un acta que lo haga en calidad de particular; los elementos policiacos sólo brindan protección y evitan que el pleito llegue a más, según me explicó la policía asignada a la escuela.

Así, por parte del sector encargado del programa Escuela Segura en la delegación, se asignaron de forma permanente un par de policías dentro de la secundaria, que en promedio cubrían unas cuatro horas durante tres o cuatro días a la semana; preferentemente vigilaban el receso largo o recreo y las horas de entrada y salida del plantel. Además, una patrulla hacía rondines casi a la salida o cuando se reportaba con anticipación una posible pelea, cosa que ocurrió una sola vez durante mi investigación, en la que el prefecto de tercer grado dio el aviso, no así el director. De este último, la mujer policía comentaba: “el director no interviene, qué podemos hacer, una vez fuimos a platicar con él para pedirle que interviniera en un pleito que se dio aquí a la vuelta, y nos dijo que no, que lo que ocurriera fuera del plantel ya no es de su incumbencia, que él sólo es responsable de lo que ocurra adentro”.

Ver a la policía dentro de la escuela me pareció al principio un hecho sumamente violento y de extrema vigilancia para los estudiantes; sin embargo, pude constatar que, de algún modo, la presencia de la policía no estaba fuera de lugar, ya que la violencia del barrio azolaba no sólo a los jóvenes o a quienes acudían para comprar o turistar, sino también a los profesores y autoridades del plantel, incluso, por parte de grupos externos a la escuela que están vinculados estrechamente con los alumnos.

En este sentido pude entrevistar tres veces a la profesora de Civismo de segundo grado, quien muy alarmada me detuvo la primera vez para platicarme sus inquietudes. Esta profesora estaba siendo violentada en esta secundaria y en otra donde también trabajaba en el turno vespertino. Ella enseña la materia de Civismo a los segundos años y es una de las profesoras que, por su formación, entre otras cosas, estaba en conflicto constante con el director, con parte del alumnado y con algunas docentes egresadas de la normal. Respecto al tema de la formación de los docentes, Reyes y Zúñiga señalan:

La formación académica de la mayor parte de los maestros de las escuelas normales tienen como componente los estudios realizados en normal básica y normal superior en diversas especialidades. Los estudios universitarios solo tienen reconocimiento en el medio si han sido realizados después de la normal; los profesores que exclusivamente tienen estudios universitarios cuentan con poca valoración dentro del medio, pues se considera que un buen maestro de normales debe haber trabajado en la escuela primaria (Reyes y Zúñiga en Sandoval, 2009, pp. 94-95).

Esta profesora era socióloga, estudio su bachillerato en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y contaba con 20 años de servicio en el sistema de educación secundaria. Tenía conflictos con las otras profesoras formadas como normalistas, a quienes les reconoce que “son muy constantes”, aunque critican al profesorado cuya formación es como “licenciados”, decían de ellos que: “no saben ni la materia ni tienen los elementos pedagógicos que brinda la normal para impartirla”. Ante tal crítica, para la profesora de Civismo lo grave es la soberbia de las personas:

Profesora de Civismo (PC): pertenecemos a la misma clase, y no reconocen que uno si sabe todo. Depende de la ideología de cada quien. Es una mafia, se respetan mucho entre ellas, pero si no eres del grupo, te echan montón. Estamos en una cultura donde “si no transas no avanzas”, pero si nos vamos en esa

línea no sabemos qué va a pasar. Y si no queremos cambiar a la sociedad así se va a quedar. Unos pocos somos los que tenemos el valor de denunciar. No sé qué vamos a hacer con nuestro país. ¿Por qué cree que algunos maestros mejor se esperan a la salida?... porque saben que los van a agredir, entonces mejor se esperan y ya saben que después se van con calma mejor (testimonio de profesora de Civismo, segundo grado).

Me contó con mucha angustia e impotencia sobre su temor e indignación por el maltrato que recibe el profesorado de secundaria:

PC: tengo que hablar de esto, la situación está horrible para el profesorado que trabajamos en secundaria en la Ciudad de México. El trato es indigno, somos tratados como basura, tenemos que hacer algo, ya no hay garantías para nosotros. O sea, nos hemos dejado tanto que ya no somos dignos... Yo de verdad me da pena decir que soy maestra de secundaria, porque ya no nos tratan como antes, sino como si fuéramos una basura. [...] El compañero ve que le gritan a uno y no, ni en cuenta. Y más si es tu enemigo, pues dicen: "que le griten". No, maestra, o sea, estamos tan degradados y nosotros mismos en nuestros valores que estamos cediendo a la descomposición y falta de valores de la sociedad y dejamos pasar las cosas y no hacemos nada. Al final, uno dobla las manos porque se cansa y por salud mental, uno dice, yo vengo, cumplo mi jornada y no me importa nada más (testimonio de profesora de Civismo, segundo grado).

El motivo que la animó a hablar conmigo consistió en que se suscitó un altercado en uno de los salones de tercero porque varios alumnos del grupo querían golpear al profesor de Ciencias III, quien fungía como su tutor, y, al reportar el incidente al director, éste no hizo nada al respecto, según la profesora. Además, me habló de los choques que el director tenía con los maestros que estaban en contra de él, a quienes, por lo general, no recontrataba cuando eran interinos o los fastidiaba para ver si se iban, aun cuando tuvieran la base, como ella.

Entre las cosas graves que me relató estaban las amenazas que habían recibido varios docentes, incluida ella, por parte de los

alumnos. Estos se burlaban de la profesora y le faltaban al respeto por su apariencia física y su arreglo personal. Muchos habíamos escuchado que el apodo que le habían puesto sus alumnos era *La chichis*, debido a su prominente busto y a su vestimenta, que era considerada como “exótica” por algunos, como por ejemplo, la mujer policía y también algunas mamás y estudiantes con quienes llegué a conversar. Por su parte, la profesora, sin ignorar estos hechos, se autodefinía como “una mujer guapa, bien dotada”; se sentía segura de sí y le gustaba lucir su cuerpo, al que consideraba “bastante sexy”:

¡Qué culpa tengo yo de ser bonita! Pero no voy a dejar que me insulten porque tengo minifalda, uno se la pone..., pero no, bueno... ve uno esas reacciones, ¡y ya no, mejor vengo de pantalón!, porque también cuando uso mallas negras llaman mucho la atención... ¡pero no!, ellos tienen que aprender que tienen que respetar. Porque son tremendos y por eso ya estoy mandando llamar a las mamás para dar seguimiento... El que más me molesta es uno “altote”, delgado, así. Ya mandé llamar a la mamá y lo dispensa y él nomás hace “no, no”. Y su hija de la señora, la hermana del chamaco, me esperó en la esquina con otros muchachos, algunos ni siquiera son de la escuela, y me empezó a gritar “chichona”. Porque así me llaman; qué culpa tengo yo de que mi mamá me haya dado algo [señalándome su busto]... Y me empezó a gritar y que le digo: “no, hija, no digas tal cosa”. Y bueno, yo no me había dado cuenta... estaba así a un lado, abajo, una botella y la tenían escondiéndola. Entonces yo les dije, “ahorita los voy a ir a acusar”, y regresé a la escuela y no estaban los policías, pasé con el director. Porque él también tiene que hacer algo, son de segundo. Y si no me apoyan yo me voy a ir directo a Jurídico... Tengo que denunciar por su seguridad del muchacho y por mi propia seguridad (testimonio de profesora de Civismo, segundo grado).

Pero aún así, según la profesora, el director no hizo nada y, al estar coludido con la madre del muchacho, dejó pasar el caso sin intervenir para no ganarse animadversiones o, incluso, verse amenazado “por el grupito de alumnos y los vagos de la esquina”. Y así, la

profesora de Civismo me fue describiendo conflictos y la falta de apoyo que vive el profesorado, quien se ve solo y sin apoyo por parte de las autoridades, orientadoras y prefectos.

Otro de los asuntos que me comentó fue el hecho de que en la otra secundaria donde prestaba sus servicios en el turno vespertino, una alumna fue violada por otro estudiante del mismo plantel hacía pocas semanas. Al parecer, el adolescente aprovechó que oscurecía temprano y, en un salón vacío, sometió a la chica, a la que después la profesora de Civismo encontró llorando. El prefecto encargado ni por enterado se dio. La maestra acusó al estudiante con el director, quien no procedió, y entonces fue a denunciar a la inspección; su queja se encontraba “en proceso” cuando me lo contó. Ahora, la profesora vivía bajo la amenaza del grupo de muchachos que en su otra escuela la estaban acosando, según ella, debido a que son parte de una red de drogadictos, cuya violencia es conocida por todos sin que nadie asuma la responsabilidad de enfrentarla: ni las autoridades ni la policía que vigila la zona de esa otra escuela.

Ante la situación de falta de seguridad en las dos secundarias donde trabajaba, y respecto a lo que considera como una “falta total de ética y compromiso por parte de las autoridades escolares y policiacas”, la profesora terminó diciéndome:

Si no recibo ayuda por parte de estas gentes, voy a recurrir a mis conocidos. El director no me respaldó, no ha hecho nada, me dijo que hasta la semana próxima porque ahorita estoy con las actividades. Y es cuestión ya de mis derechos... Porque ya quisieron golpear a un profesor aquí adentro, a otro lo tienen ya amenazado de muerte, es un grupo de drogadictos, y no hacen nada. Los muchachos están formando banditas, varios de ellos se drogan. Yo, como vivo por aquí, he visto que viene a la salida un señor y llama a uno de los chicos de tercero y le deja la droga, yo lo he visto. Salió uno que se drogaba, no le dieron seguimiento y los propios alumnos están diciendo: “a í, no nos hacen nada”, y le suben de tono, a algunos profesores les hacen de todo, les gritan, los ofenden y otros mejor se van. Es un problema grave de todas las escuelas y no se tiene ánimo de intervenir. Porque ya hemos permitido demasiadas bajezas.

Uno tiene que hacer valer sus derechos o si no lo atropellan. Y es que las autoridades sólo cuidan a sus “cuatachos” de su grupito de amigos, a los otros no, porque no les importamos. Nadie se va a meter porque dicen: “es sólo en su escuela, maestra. ¡No, en las demás no están así!” (testimonio de profesora de Civismo, segundo grado).

CAPÍTULO 3

SEXUALIDADES, VIOLENCIAS Y ETNICIDAD EN EL BARRIO Y EN LA ESCUELA

EL SONORA Y LA MERCED: CREENCIAS RELIGIOSAS Y VIOLENCIA INTERÉTNICA

Según señala la etnohistoriadora Amalia Attollini (en Ortega, 2010), los mercados en México son una síntesis de la cultura. Actualmente, en la Ciudad de México hay poco más de 300 mercados públicos. En los mercados se da cuenta casi de la totalidad de la cultura de la región y de los estilos de vida de la población. En los mercados está representado todo, es decir, los productos que cotidianamente se utilizan para la comida, los cuales nos hablan de la producción agrícola y de los intercambios comerciales que existen en la zona. Es ahí donde se puede conocer realmente cómo es esa población, porque la verdadera esencia de los pueblos está en las calles y en los mercados. El origen de estos puede remontarse a la época prehispánica como espacios de trueque entre las diversas culturas del altiplano, e incluso, de Mesoamérica, aunque parezca increíble por las enormes distancias geográficas.

La institución escolar motivo de nuestro estudio está caracterizada por la cercanía a dos mercados: El Sonora y La Merced, los

cuales son parte sustantiva en el entramado de redes sociales que establecen los estudiantes, e incluso, profesores y autoridades de esta escuela. El cúmulo de artículos que se ofertan y las prácticas comerciales que se llevan a cabo en estos mercados, son un reflejo de los valores, creencias y comportamientos de adultos y jóvenes, que además revelan un sincretismo que permea la religiosidad o el apego hacia lo sagrado y otros cultos como atributo inherente a la etnicidad, que se mantiene hoy en la urbe en la reconformación de identidades producto del mestizaje.

Todas estas creencias y valores son filtrados a la escuela por el alumnado que acude al plantel, quienes en su mayoría son hijos, sobrinos, paisanos o parientes de comerciantes establecidos y ambulantes en uno y otro mercado y sus alrededores. Secretarías, prefectos y profesores han buscado ser adscritos a la misma por la cercanía con su domicilio particular, además procuran darse su escapada para ir a hacer compras diversas a estos mercados. La mayoría de los que trabajan en la escuela habita en colonias contiguas, por ejemplo, la profesora de Mecnografía, en un condominio en La Candelaria; el nuevo subdirector, a unas cuadas de la secundaria dentro de la misma colonia Merced Balbuena, al igual que una de las secretarías.

El Sonora es un mercado más moderno que el de La Merced, no obstante también es heredero de la vieja tradición de los mercados prehispánicos, y fue reorganizado formalmente en 1974 (Ixtlán, 2009; México desconocido, junio-julio de 1994). Tiene una gran actividad y es un referente para la población citadina que acude eventualmente para acceder a la medicina tradicional mexicana y otros medios alternativos para sanar “cuerpo y espíritu”. Como señalé arriba, este mercado se localiza muy cerca de nuestra secundaria.

Al igual que en La Merced, en El Sonora se entrecruzan los tiempos de lo premoderno, lo moderno y lo posmoderno, por ejemplo, en las dos secciones que han hecho famoso al mercado: la de plantas medicinales y la de magia, ambas bien diferenciadas aunque comparten un mismo espacio.

El uso de plantas medicinales tiene una larga tradición en México. Producto de cientos de años de observación empírica y experiencia compartida, su utilización está estrechamente vinculada a conceptos mágico-religiosos, además de ser un elemento cultural que expresa prácticas muy arraigadas en la población. La enorme variedad de plantas medicinales que encontramos en el mercado, nos habla de lo extendida que está la costumbre de utilizarlas.

En este marco, El Sonora es un mercado versátil en el que se conjugan la tradición y la modernidad, la magia y lo eminentemente práctico, la medicina y la fe; en fin, los estudiantes de nuestra secundaria encuentran aquí un espacio de influencia, convivencia e interacción. Por lo general, es un lugar en el que algunos alumnos trabajan para contribuir a la economía de su familia, lo cual, a su vez, se convierte en un alivio y una forma de protección ante la violencia del barrio, e incluso, la violencia escolar, como es el caso de los jóvenes “santeros”, quienes se visten como corresponde a los adeptos de esta creencia religiosa para evitar amenazas y violencia en su contra o en contra de sus seres queridos.

Informante (I): yo soy santero desde los 8 años. Yo llegué..., bueno llego a ver muertos todavía. Y a mi hermano lo iban a matar; lo pusimos en la santería. Ahí lo marcaron y le dieron un muerto. Este muerto... bueno... lo hacen llamar Ta Manuel. Esta persona es un indígena que arrastra los pies, no los puede levantar, camina arrastrado y... y ahí fue cuando yo me empecé a involucrar y vi que a mi hermano le empezaron a hacer muchas cosas. Y dije: “no, voy a ver qué puedo hacer y lo saqué, saqué a mi hermano de ahí, no sé cómo”.

Entrevistadora (E): ¿y tu hermano es mayor o menor que tú?

I: mayor, cuatro años.

E: pero y ¿cómo sabían que lo iban a matar? O sea, ¿estaba amenazado?

I: el muerto.

E: ¿por eso se fueron a proteger?

I: pero... pues no hicieron bien el trabajo desgraciadamente...

E: pero no lo atacaron, ¿o sí?

I: no.

E: o ¿le pasó algo?

I: no, nos engancharon con eso.

E: ¿nada más?

I: y... y... ¡sí, fue mucho coraje porque nos sacaron 20 000 pesos! (testimonio de un joven de 18 años, santero, estudiante de tercer grado en la secundaria).

Encontré un gran interés por parte de los jóvenes estudiantes de la secundaria, respecto a este tipo de creencias religiosas, algunos manifestaban deseos de convertirse en adeptos, otros expresaban temor y otros más ya eran miembros de estos grupos. Coincidentemente con el testimonio anterior, la misma explicación me dio un alumno de tercer grado:

Muchos entran por protección, por ejemplo, bueno... ¡Yo no era agresivo, pero me hice agresivo! Porque a uno cuando lo ven tranquilo, no lo ven tranquilo, tranquilo... ¡lo ven tranquilo pendejo! De que: “¡ah!, ahorita paso y le pego y no me hace nada”... Entonces cuando entré a la secundaria así pasaban y no hacía nada. Y dije: “¡cámara, se las paso!”... Y yo me juntaba con los de tercero y hasta que me dijeron: “¡no, ya rómpelos su pinche madre! Y si no te sabes defender, pues dinos y te hacemos el paro”. Y yo les decía: “¡no, es que yo sí se pelear!”... Pero, yo tenía la... es que a mí me daba miedo pegar en la cara. ¡No sé por qué! Pero siempre me daba miedo. Hasta la fecha, le voy a pegar a alguien en la cara y antes de que reciba “el putazo”, así, cierro los ojos... Y pues siento miedo. ¡No sé por qué, pero ya así es! Me da miedo pegar en la cara... pero, bueno, le explico, entonces yo me hice agresivo por eso para defenderme y protegerme por mí mismo. Pero los que se meten a ese tipo de grupos [la santería] son porque pues les gusta ser tranquilos... ¿No se ha dado cuenta que hay gente tranquila? Ponga usted no, aquí hay dos chavos tranquilos. Los dos son igual de tranquilos, los dos son igualitos en todo aspecto [pone sus manos hacia el frente y me señala con sus dedos). Pero a este dedo todos pasan y le pegan. ¡A este dedo no, porque tiene la protección de la santería! Y al meterte a la santería el rito de iniciación es que te rayan con una navajita. Te hacen tus marcas y todo. Pero haga de cuenta que si a ese chavo pasan y le pegan lo único que pasa es que te va mal, si le agarras el collar que trae atravesado ¡uy, te va de

la patada! ¡Hasta se aparecen cosas en tu casa! Yo sé eso ahora porque me metí a la santería hace, hace dos meses y ya aprendí varias cosas. También ahí aprendí a calmarme. Porque en la santería ya no puedes pegar tú. Ya debes dejar que todo se lo cobre la ánima protectora que está ahí. ¡Ya nomás me quito mi collar y les digo a que, bueno los nombres y que se cobre todo lo que me hagan. ¡Se los aviento y ya! ¡Eso no se va a quedar así! (testimonio de otro joven también inscrito en tercer grado).

Los estudiantes que se autodenominaron como santeros o aquellos a los que les llamaba la atención llegar a serlo, me comentaron que sus padres les prohibían integrarse a este tipo de grupos; no obstante, si encuentran la manera, se incorporan a escondidas de su familia para sentirse protegidos y, a la vez, incluidos en una colectividad respetada y temida por los otros que los amenazan.

Yo dije ¡pues yo me meto!... Pero nada de que... de que yo era santero... No lo saben mis papás. Mis papás son católicos y están en contra de todo esto. Mis papás y mis abuelitos vienen de un pueblo cerca de Guanajuato y allá son muy católicos. Toda mi familia es católica y no va con esto (testimonio de un alumno de segundo grado).

Yo quiero ser santera, a mí me gusta mucho eso y quiero saber más. Pero mi mamá ya me prohibió que entre a eso, ella no quiere. Pero si quiere al rato platicamos usted y yo sobre eso (testimonio de una chica de segundo grado).

Según uno de los estudiantes que se autodenominó como santero, al entrar al grupo cada uno se va formando por sí mismo, el padrino o la madrina los introduce, pero al parecer tratan de guardar el anonimato, pues ninguno de los muchachos aceptó presentarme a su padrino o al de algún otro conocido para intentar entrevistarlo:

Este... bueno yo no tuve padrino, eh, realmente... yo fui a una casa, el señor no me quiso dar la mano porque dijo que era muy, tenía mucha vibra y él me dijo: "sabes que yo te hago esto", obviamente no me dijo su nombre. Son cosas

que a lo mejor llegan a pasar, o sea no tanto. Aquí... no sé si todavía esté, a dos calles está el padrino de una amiga. Sí ahí tiene su estatua de Orula... (testimonio de un joven santero, estudiante de segundo grado).

Luego de haberse introducido en la Santería, van buscando experiencias, investigando y estudiando los orígenes, los ritos y sus aplicaciones para lograr mayor formación de manera autodidacta. Así me dio su versión de los principios básicos que dominaba ya:

Es una religión que se originó desde la vieja América, cuando llegaron los españoles, ya que se originó por los africanos como esclavos. Ellos buscaban un refugio donde apoyarse. La santería es lo... la misma religión católica fue presentada por diferentes nombres, imágenes, Shango viene siendo Dios, Orula la virgen María y varios nombres que no recuerdo ahorita. Vienen siendo el “Niño de la paz”, el “Niño doctor”, el “Niño de la fertilidad” y todo esto... A los que te meten en la santería se les llama tu padrino o tu madrina. El grado más alto de la santería viene siendo el “Tata”; que viene siendo el más cercano a Shango, que es el Dios de la santería... No se toma ningún otro activo, nada más es la forma de interpretar la religión. En Cuba se van a lugares, se van a panteones, se van este... como la brujería y santerismo. Si quieres a lo mejor saber algo de... por decirlo un familiar muerto van al panteón, agarran tierra de panteón y todo esto. Igual que la alquimia, yo también estoy estudiando la alquimia (testimonio de un joven de 18 años, santero, estudiante de tercer grado).

El aprendizaje de la santería también les proporciona una experiencia vital de su entorno y de sí mismos en él. La ritualidad está siempre presente y les hace sentir seguros para enfrentar a sus enemigos, a lo desconocido y a todo lo que les amenaza; además, quienes practican esta creencia reciben una ganancia económica y obtienen prestigio ante su comunidad.

Yo cuando empecé, este... el Ta Manuel me dijo que iba a dejar a mi hermano en paz, este... lo llevamos con los cristianos, tampoco, y cuando lo llevamos

a los cristianos mi hermano... va a sonar muy gracioso, parecía el exorcista. Porque se empezaba a mover y empezaba a hablar otro idioma y nadie entendía nada más que yo y para mí eso fue muy... no duro, pero sí muy fuerte. Porque, o sea, una cosa es ver muertos y otra cosa ya enfrentarlos, ya... Se supone que no tienen ningún vínculo la santería y la medicina indígena mexicana, pero como toda religión habla de un mismo creador, se relacionan por ejemplo en los sacrificios que se llegan a utilizar... hay un sacrificio, como lo estaba comentando hace rato, como la cabeza de gallina, eso es para meterse una protección, hay uno para ver el futuro que vendrá siendo bueno... es el futuro, presente, pasado. Lo que se hace es cortarle la cabeza a la gallina, poner un plato con miel, sal, limón y sangre de gallina y tomársela (testimonio de un joven de 18 años, santero, estudiante de tercer grado).

En contraposición a los santeros, existen otros grupos a los que pueden adscribirse los jóvenes del barrio y los estudiantes de la secundaria, por ejemplo, la devoción a la Santa Muerte y el satanismo. Como adepto de esta última creencia sólo localicé a un joven que se asumía como “darketo”, quien, además, se identificaba con el “vampirismo”, pero después de pasar las tres primeras pruebas para ser incluido en este grupo no soportó seguir adelante, al respecto expresó que sentía “asco” por los principios que se promueven en esta comunidad (me referiré a estos casos con más detalle en el capítulo 5). Acerca del culto a la Santa Muerte, obtuve más información por parte de los familiares de los alumnos, quienes, al ser comerciantes en La Merced, se adscriben a este tipo de creencias como forma de protección, pues sus enemigos temen meterse con ellos porque piensan que se pueden morir a causa de la venganza que cobre “la Santa”.

Todo lo anterior me parece relevante, pues denota las identificaciones y distinciones que los estudiantes adoptan en el marco de las relaciones interétnicas que establecen en la ciudad, por medio de las cuales experimentan sus sexualidades y eligen estilos juveniles que reconforman sus identidades y posicionamientos dentro de la escuela y en su entorno de barrio.

Para concluir con la descripción de las formas de violencia que se filtran del barrio hacia la escuela y viceversa, me parece relevante mencionar que, durante mi estancia en esta secundaria por el lapso de dos ciclos escolares, pude rastrear el caso de abandono escolar de dos varones y tres mujeres, todos migrantes hablantes de lenguas indígenas (náhuatl y mazahua), quienes “se dieron de baja”. Los motivos de su baja escolar, a simple vista o en los expedientes escolares, nunca fueron reales, como tampoco lo eran las versiones que al respecto daba el personal administrativo de la escuela. Dicho personal afirmaba que las chicas se iban porque se fugaban con el novio o porque no les gustaba estudiar, “sólo son flojas y quieren tener hijos”; mientras que sobre los varones aseguraban que se iban para “el otro lado” en busca de oportunidades de ganar dólares.

El motivo real del abandono de los dos varones fue la violencia simbólica, cultural y material (expresada a través del bullying) que ejercían sobre ellos sus compañeros de grupo y uno de los prefectos de la escuela; así, uno de los dos jóvenes se fue antes de concluir el segundo grado y el otro ni siquiera terminó el primer grado. Respecto de las mujeres, ellas abandonaron la escuela entre el segundo y el tercer grado debido a los problemas económicos o de violencia doméstica que se suscitaban al interior de las familias con las que vivían.

Cabe destacar que una de las características de la violencia interétnica que se dirige hacia migrantes indígenas hablantes de lengua, se relaciona con la complicidad de toda la comunidad, o por lo menos la mayoría, para agredir y acosar a estas personas, al mismo tiempo que la propia comunidad niega la existencia de este tipo de violencia, a pesar de que se refleja de manera constante en la vida cotidiana escolar.

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Cuando le pregunté al director de la secundaria sobre su filosofía y acciones para educar en materia de sexualidad a la población

estudiantil de su escuela, me dijo de manera contundente que durante sus primeros años de egresado de la normal superior él siempre había insistido en la importancia de ese tema y que se había preocupado por prepararse al respecto. Desde su juventud, mantuvo acaloradas discusiones con su maestro, el doctor Antonio Ballesteros Cano, quien afirmaba que para educar a los niños (refiriéndose a su trabajo en la escuela primaria) era indispensable tener la “equiescencia de los padres”; pero el director no estaba de acuerdo con su maestro porque en su experiencia no siempre fue fácil lograr un acuerdo consensado entre el profesor y “los padres” para hablar de esos temas (nótese el genérico en masculino, a pesar de que en las juntas y llamadas escolares predominan las madres de familia). Me refirió como ejemplo cuando se atrevió a dar una clase sobre el tema de la menstruación en uno de sus grupos de niñas de la primaria y, por ello, algunas mamás lo acusaron ante la inspección y pidieron que le “cortaran la cabeza”. No obstante, el inspector, que conocía bien su trabajo, lo defendió. De igual forma, cuando estuvo en Yucatán se esforzó para que los normalistas a su cargo, a pesar de las limitaciones de su formación, se prepararan y hablaran sobre el tema a sus futuros alumnos.

Según me dijo el director, sus fundamentos para hablar sobre el tema han sido desde su juventud la teoría freudiana, guiada en la idea del pansexualismo o pansofía sexual, que, me explicó, se caracteriza porque no restringe la sexualidad a la mera genitalidad, sino que toma a la libido como una energía vital que cada individuo tiene que regular y que se expresa en todas sus acciones como parte del instinto de vida, en paralelo al instinto de muerte, también siempre presente.

La mayor parte de la gente cree que hablar de educación sexual es hablar de la relación hombre-mujer o coito. Sin embargo, la mala información o lo que llaman tabúes o prejuicios es lo que no deja desarrollar en forma normal a la gente (testimonio del director de la escuela secundaria).

Me relató, además, cómo se nutrió de lecturas muy enriquecedoras y económicas, que, según me refirió, le sirvieron mucho:

Es que yo encontré, y digo tirado porque lo compré en un puesto así de esos que están vendiendo libros usados, así, tirados en el piso, La educación sexual en la escuela mexicana, y, cosa rara, escrito por mexicanos, Anderson. Me viene a la cabeza un pensamiento de Margarita Comas,¹ que dice “Por qué nos da pena hablar de lo que a Dios no le dio pena crear”. ¡Ay, qué maravilla! Y abunda en sus capítulos de esa obra que se llama La educación sexual y la coeducación de los sexos, en editorial Losada (testimonio del director de la escuela secundaria).

A mi pregunta sobre si estaba implementando alguna estrategia para brindar al estudiantado los apoyos y el conocimiento para su desarrollo y salud sexual en plenitud, sólo concluyó que no es posible porque hoy en día “no hay”.

Efectivamente, mi propuesta es que nos preparemos para poder dar una mejor educación, por ejemplo, ahorita lo que está haciendo falta es hablar sobre madres solteras, que los matrimonios desunidos. Porque eso es lo que les hace falta. ¿Pero quién lo va a dar? (testimonio del director de la escuela secundaria).

Respecto de los embarazos precoces que se han reportado en la escuela me dijo: “sí ha habido casos de estudiantes embarazadas aquí, y ello causa baja a las estudiantes, pero se manejan con mucha discreción”. En relación con la educación sexual de sus estudiantes

¹ Margarita Comas Camps (1892-1973) fue una pedagoga española del siglo XX. Vinculada a la Institución Libre de Enseñanza, fue una de las principales protagonistas en la introducción de la Didáctica de las Ciencias en España. Licenciada y doctora en Ciencias Naturales (una de las primeras mujeres que consiguió estos títulos en España), visitó centros educativos de Francia e Inglaterra y cursó estudios de posgrado en la Facultad de Ciencias de la Universidad de París y en el Bedford College de la Universidad de Londres, ejerciendo como profesora de distintas escuelas normales y de la Universidad de Barcelona, hasta su exilio forzoso a Gran Bretaña. *La coeducación de los sexos* es una obra fundamental donde justifica la necesidad de terminar con las diferencias educativas entre hombres y mujeres. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Margarita_Comas_Camps el 9 diciembre de 2014.

y la experiencia de vida en el barrio de La Merced, no mencionó siquiera la prostitución y la pornografía que indiscriminadamente encuentran los jóvenes.

Tampoco me habló de la existencia de dos programas que la SEP ha instrumentado, cuyas metas educativas son ayudar a los jóvenes a vivir su sexualidad con responsabilidad y con equidad: el primero denominado Ombligos al Sol, el segundo es el Programa de Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (Promajoven). El programa Ombligos al Sol consiste en dos módulos de formación que la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria-SEP, imparte a uno o dos profesores representantes de cada una de las escuelas secundarias en la Ciudad de México.² Busca complementar los contenidos del currículo secundario en materia de sexualidad con el diseño de actividades didácticas y contenidos innovadores alternativos apoyados en la perspectiva de la sexología. Sin embargo, el propio director descalifica no sólo a quienes lo hicieron, sino a la propia profesora que envió a capacitarse en representación de su escuela, quien durante mi estancia reproducía el módulo al interior del plantel para los grupos de segundo año, aunque tenía dudas de poder impartirlo el siguiente por la falta de interés y compromiso y la mala actitud de los jóvenes.

Entrevistadora (E): ¿y usted cómo ve los contenidos del programa que instrumentó la SEP, Ombligos al Sol?

Director (D): mire, yo le diré que las gentes no tienen la preparación para expresar lo que debemos expresar. Gente que de alguna manera llegaron a las editoriales de la SEP, pero no son gente preparada. Es como el médico que le dice al paciente: no tomes alcohol porque te hace daño, y él agarra y le pone duro. Pues entonces porque tiene el hábito de tomar alcohol de cada ocho días, pues es lo mismo. Entonces cómo le dices al alumno: no llegues

² Los talleres se imparten dos veces al año en dos sedes: C. M. Gregorio Torres Quintero y en la Central de Laboratorios y Talleres núm. 1.

tarde o no faltes, si tú lo haces. Entonces cómo le voy a decir a una persona, hablando de educación sexual, si yo soy el que necesito [educación sexual]. Entonces ese es uno de los problemas que hay en la educación. Yo voy a insistirle, yo he actuado, en un momento dado, vuelvo a mi primaria, una mamá que me criticó y que me amenazó con “le van a cortar el cuello” y no pudo... (testimonio del director de la escuela secundaria).

El Promajoven inició su funcionamiento en 2004 y opera desde entonces en todos los estados de la República, procura la instrumentación de acciones afirmativas contra el rezago educativo de las adolescentes que enfrentan la maternidad temprana. Con base en la perspectiva de género, busca la equidad proporcionando una ayuda económica hasta por 10 meses en un año a la joven, y resalta su derecho a la educación para que no sea objeto de discriminación por parte de las autoridades de su escuela, quienes están obligados a mantenerla inscrita durante el periodo de parto y lactancia, a fin de que reinicie o continúe sus estudios, sean de primaria o secundaria.

En el caso de las secundarias, una de las orientadoras, a quien me referiré como O19, me informó que por lo que ha comentado con su coordinadora de materia y otras colegas de secundarias de la zona, calculan en promedio de dos a tres casos por año de chicas con embarazo. Debido a ello, con interés y diligencia, O19 ha buscado información al respecto como es la ayuda que brinda el Promajoven, o pláticas extracurriculares impartidas por organismos como el Instituto de las Mujeres (Inmujeres) y la Comisión de Derechos Humanos, de la Ciudad de México. De manera que en nuestra secundaria, el año anterior a mi llegada se dio un caso de embarazo. Gracias a la oportuna intervención de O19, la chica logró el permiso de sus padres y la tramitación de la beca correspondiente, quedando en espera su reingreso una vez que hubiera dado a luz y estabilizado su situación en casa, pues si bien los papás apoyan económicamente a la chica, la posición de la madre de la chica desde el principio fue negar la posibilidad a la joven de utilizar la

pastilla de emergencia o interrumpir el embarazo, según comentó con O19. Con todo, nunca tuve noticia de que la chica o su madre hubieran tramitado su regreso a la secundaria, a pesar de que mi estancia en ésta tuvo una duración de dos ciclos escolares, tampoco en mi visita posterior para triangular y actualizar algunos datos.

A pesar de lo anterior, la orientadora me dijo que gestionó pláticas con el Instituto de las Mujeres; había 16 temas muy interesantes que habían programado para impartir a los distintos grados en la escuela: violencia en el noviazgo, sexualidad y otros tantos referentes a la autoestima y la equidad de género. Pero en la realidad escolar, la carga horaria de las materias permitía sólo la realización de una plática juntando dos grupos. Desafortunadamente, eran uno de primero y otro de tercero. La diferencia de edades e intereses, según la orientadora, causó que los estudiantes “dieran mucha lata” a los instructores del Inmujeres de la Ciudad de México, de manera que estos se disgustaron y sólo acudieron en cuatro ocasiones. Sin haber informado oficialmente sobre su decisión, dejaron de asistir y quedó pendiente el apoyo informativo que pudieran haber ofrecido a los jóvenes.

Por otro lado, debido a su atención prioritaria a programas y peticiones de documentación e informes por parte de las autoridades de la SEP, las dos orientadoras de la escuela guardan un trato personalizado mínimo con unos pocos estudiantes, de los cuales arman expedientes, ya sea porque se trata de casos graves detectados o canalizados para seguimiento por mala conducta, drogadicción, embarazo o, en el mejor de los casos, para brindarles orientación sobre becas de apoyo económico. Por el contrario, el servicio de prefectura tiene una constante presencia en los grupos, conoce personalmente a cada estudiante a su cargo, puesto que cada orientador es responsable en promedio por dos grupos, a los cuales vigila mientras no están bajo supervisión de algún profesor o durante los traslados fuera del aula para dirigirse a las clases de talleres, educación física, al salón de cómputo, de música o a los laboratorios de ciencias.

Durante mi estancia en la escuela me pude percatar de que, debido al ausentismo del profesorado, había semanas enteras en que los prefectos tenían que hacerse cargo de atender a dos o hasta tres grupos al mismo tiempo, alguno de los cuales, incluso, podía tener hasta tres horas libres seguidas si faltaban dos profesores cuya hora se continuaba, o bien, en las clases de taller que abarcaban varias horas en un mismo día.

Este tipo de eventos generaban un caos en la vida cotidiana de los grupos de primer grado, que por cierto era el grado que contaba con dos prefectos, hacia quienes los chicos no mostraban ningún respeto. Le temían a uno que les gritaba y les ponía sanciones para darse a respetar, mientras que del otro se burlaban, le aventaban cosas, lo llamaban Capulina y lo insultaban, todo lo cual le restaba autoridad. Había otros dos prefectos, una mujer responsable de los cuatro grupos de segundo grado y un varón que atendía a los tres grupos de tercero. Ambos gozaban de prestigio por su control y vigilancia, pues, por lo general, mantenían en orden a estos grupos ante la ausencia de los profesores, aunque, desde luego, la audacia de los chicos hacía que no dejaran de burlar la vigilancia y experiencia de estos prefectos. Recuerdo, por ejemplo, que en una ocasión me vi obligada, en complicidad y a solicitud de dos chicas de segundo, quienes eran mis informantes, a introducir dos litros de leche a escondidas de los policías, prefectos y porteros, que se hallaban vigilando en la puerta y dispersos en el patio escolar. La misión era ayudar a desintoxicar a un compañero que se había cruzado o “pasado” con algún tóxico. Nunca supe de quién se trataba, si era de segundo o tercer grado, ni qué pasó con él, pero las redes estudiantiles en solidaridad se movilizaron para que su caso pasara sin ser detectado por el mundo adulto escolar.

En otra ocasión también fui testigo de gran alboroto entre profesores, prefectos, autoridades, e incluso, la gente de intendencia. Toda la escuela estuvo vuelta arriba para buscar a una chica de segundo que se extravió. La alumna, al parecer, había entrado a la escuela, sin embargo, detectaron que no estaba en ninguno de sus

espacios. La búsqueda fue tan notoria que los demás alumnos se dieron cuenta y empezaron a esparcir rumores sobre la ausencia de la chica. Al no encontrarla por ningún lugar, la comunidad escolar comentaba que en realidad no había llegado a la escuela. Pero algunos estudiantes me dijeron que fácilmente podían quedar fuera de la mirada de los adultos si subían por una de las escalerillas al techo de alguno de los edificios escolares, y desde ahí quedarse escondidos sin que nadie los detectara el tiempo que quisieran.

Otra chica de primero también utilizó en otra ocasión algunos estantes para esconderse durante una asignatura que no era de su agrado, al quedarse dormida fue descubierta por un profesor de la siguiente asignatura y, desde luego, fue sancionada con varios días de suspensión.

En fin, por la cantidad de horas que tienen que enfrentar con los grupos y el riesgo que representa la inactividad ante el ingenio, creatividad y perspicacia del estudiantado, que multiplica los pleitos personales, accidentes e indisciplina en general, los prefectos buscan ponerles algunas actividades, aunque, por lo general, lo que exigen con mayor entusiasmo los chicos es que los tengan en el patio de juegos. Esto último es imposible si hay demasiados grupos sin profesores al mismo tiempo, cosa que no es poco frecuente una vez que acaban los programas de curso al fin del ciclo escolar. O tampoco es posible tener a tantos fuera si el patio está ocupado por las clases de Educación Física o el ensayo de la escolta.

Para planear actividades en estos casos, y en apoyo a la prefecta de segundo, se me ocurrió prestarle tres libros que podrían sugerirle actividades complementarias de aprendizaje. Me refiero a la serie *Afecto*, tomos 1, 2 y 3 (para los tres grados, respectivamente) (Fernández, Vargas y Vargas, 1994), que buscan la educación integral en salud, sexualidad y vida familiar, los cuales, en mi opinión, a pesar de haber sido publicados en 1994, fueron una de las primeras propuestas que rebasó los enfoques biológico y de la ética que impregnan al currículo oficial para enriquecerlo con una mirada más integral, psicológica y social, en ocho áreas básicas como son:

valores, comunicación, roles sexuales, autoestima, toma de decisiones, aspectos biológicos de la sexualidad, salud y uso efectivo del tiempo.

Esta serie de textos fue elaborada con los aportes de investigadores como Susan Pick de Weiss, entre otros, y busca formar nuevos patrones de pensamiento y actitudes frente a un enfoque integral de la sexualidad para educadores y educandos. No obstante el entusiasmo con que la prefecta me recibió los textos, dos meses después, cuando le pregunté si le habían servido mis libros y si ya había tomado nota para que yo pudiera recogerlos, me informó rotundamente que no los había querido revisar siquiera, y explicó: “es que como manejan el tema este de la sexualidad, pues yo no sé de eso. Entonces, no los utilicé, se los traigo mañana”. Contrariamente a esta actitud, quien me agradeció que le prestara estos mismos textos como apoyo a sus clases fue el profesor que imparte la Asignatura Estatal durante el primer grado a todos los grupos de la escuela, que es la única oportunidad para los estudiantes de conocer, preguntar y discutir sobre sexualidad en las aulas. Porque a pesar de la inclusión del ámbito de la sexualidad y la equidad de género en el rediseño de planes y programas, efectuado en 2006, en las materias de Ciencias I y Educación Cívica y Ética I, II y III, los profesores que imparten estas asignaturas me indicaron que no revisaban ese tipo de contenidos. Con base en esta experiencia, ilustro cómo no sólo el currículo oficial presenta un enfoque parcial respecto de la educación sexual, desde luego en las prácticas del currículo vivido y oculto la verificación de los aprendizajes en esta temática se da en la medida y capacidad del profesorado a cargo de las materias en cuestión.

En el caso de nuestra secundaria, cuando me acerqué a las profesoras que imparten las materias de Educación Cívica I y II, me informaron que ellas no tocaban en absoluto el tema de la sexualidad, que eso le correspondía revisarlo al profesor de Ciencias I. Biología (de revisarse el tema abarcaría solamente entre seis y siete clases del curso). Ambas profesoras centraban sus clases en los temas de convivencia familiar, social y la ciudadanía civil prioritariamente.

Cuando pregunté al profesor de Biología si ya había revisado los temas de la unidad temática o bloque IV, titulado La reproducción, me dijo que él no veía esos temas, que si yo quería observar las reacciones del grupo ante la impartición de los temas podía pedirle a su compañera de laboratorio, la profesora encargada del programa de Ombigos al Sol, que ella diera esas clases para que revisara los temas del libro. Me explicó con voz apagada que él prefería no dar esos temas porque no quería prejuiciar a sus alumnos con sus propias vivencias de la sexualidad, si debían aprender esperaba que lo hicieran libremente por su cuenta y, en la medida de sus propias necesidades e intereses, buscaran ellos mismos los medios para iniciarse en su sexualidad. Le pedí entonces que me permitiera revisar los temas de su libro de texto para saber los contenidos oficiales que se tendrían que revisar, entonces me hizo esperar de una a dos semanas para proporcionarme el texto porque él no lo tenía, sino que aprovechaba tener en préstamo el de alguno de sus alumnos para preparar sus clases a partir de ahí y luego se lo regresaba. Al parecer, por alguna razón que no me explicó, no tenía siquiera el plan oficial de la asignatura.

Efectivamente, cuando le pregunté a los jóvenes de los distintos grados, me indicaron que en Ciencias I, nunca vieron nada de esos temas, que la revisión de métodos anticonceptivos y el uso del condón los trataron más bien con el profesor de la Asignatura Estatal denominada Aprender a Aprender. Cuando entrevisté al profesor que daba esta asignatura, me dijo que se ocupaba de revisar el tema con un enfoque distinto al de la clase de Ciencias I, que él trataba de hablar sobre la sexualidad responsable para el adolescente. Lo impartía conforme a su experiencia como profesor interino de las asignaturas Formación Cívica y Ética I y II, cuyo enfoque es para que el alumnado conozca y evite riesgos que pueden tener como consecuencia del embarazo precoz y la ruptura de su proyecto futuro. Se da prioridad a los temas de la familia y la ciudadanía responsable, les hablaba, por ejemplo, de la diversidad sexual y el respeto a los derechos de las personas homosexuales. Gracias a este profesor que impartía la Asignatura Estatal, todos

los grupos de la escuela tenían por lo menos noción de algunos esquemas y conceptos sobre la importancia del uso de métodos anticonceptivos.

Y es que con la modificación y reforma de 2012 al currículum de la educación básica, sólo se fusionan las materias del currículum de los niveles de preescolar, primaria y secundaria sin cambios profundos en contenido y objetivos de las materias. Así, en mi revisión de los contenidos del bloque IV. La reproducción, en el libro de texto que utilizaba el profesor de Biología al que me refero, la explicación que mostraba en sus páginas, aunque aparentaba un lenguaje científico y de supuesta objetividad, involucraba valores morales y daba un trato superficial y parcial a la temática. Por ejemplo, la secuencia temática en que se presenta el contenido del bloque, permitía conjeturar que toda relación sexual conlleva a la procreación y que esta última debe tener como condición una paternidad responsable. Al plantear los métodos anticonceptivos y la prevención de “enfermedades por transmisión sexual”, después de los temas de fisiología y anatomía del dimorfismo sexual, daba por hecho para los estudiantes que “lo normal” es la existencia de sólo dos sexos, también que en toda relación sexual pueden contraer “una enfermedad”, así mismo se explica brevemente el tema del VIH-sida, lo que contribuye a estigmatizar a las personas homosexuales y bisexuales como portadores de esta enfermedad.

Según Sandoval (2004), la propuesta de integración en un solo ciclo formativo de educación básica de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) fue formulada por primera vez desde el discurso modernizador que propusiera el gobierno de Carlos Salinas de Gortari para lograr “un cambio estructural de fondo que se expresaría en un nuevo modelo educativo” (Sandoval, 2006, p. 51); posteriormente, se continuó esta idea de modernización en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB). La concreción de este nuevo modelo para la educación básica llegó a su oficialización en 2011 con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que culmina las reformas curriculares en los tres niveles;

inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la Reforma a la Educación Secundaria (RES) y en 2009 con la Reforma de Educación Primaria. La intención de lograr una integración y secuencia curricular basada en el enfoque por competencias en los tres niveles fue consumada oficialmente en 2011 bajo la gestión de Alonso Lujambio Irazábal como titular de la SEP.

No obstante lo anterior, en cuanto a la fusión de los tres niveles como ciclo de educación básica, se puede decir que a pesar del largo tiempo (una década) que ha tomado incluir a la educación secundaria como obligatoria y universal, última etapa de la educación básica para nuestro país, la revisión de planes y programas oficiales llevada a cabo de manera independiente en cada uno de los tres niveles no ha demostrado ser suficiente como un dispositivo de cambio, a pesar de haberse planteado así. Pues característicamente en las narrativas y prácticas del profesorado de esta secundaria, era recurrente no saber en qué consistía una competencia o, incluso, no contar con los planes y programas de la materia que impartían, mucho menos del nivel en general.

Al quedar pendiente la instrumentación de la mejora en las prácticas, en relación con la instrucción y enseñanza de la sexualidad, sólo pude reconocer la continuidad de un enfoque informativo y parcial sobre la anatomía y dimorfismo sexual entre macho y hembra, que busca:

... formar a los adolescentes para una sexualidad responsable y protegida [...]
El fortalecimiento de hábitos y actitudes saludables se impulsa a partir de los principales determinantes de la salud en la población mexicana infantil y adolescente: alimentación correcta, higiene personal, sexualidad responsable y protegida, así como la prevención de enfermedades, accidentes, adicciones y conductas violentas para la creación de entornos seguros y saludables (SEP, 2011a, p. 30).

Para lo cual se lleva a cabo la revisión esquemática de métodos anti-conceptivos y formas de transmisión del VIH-sida e ITS, fundada en

un enfoque de “riesgos” que promueve la estigmatización de grupos o colectivos como portadores de ese riesgo.

Todo lo anterior tiene graves implicaciones, como señalan Hernández-Rosete, Flores y Echavarría, ya que:

... la negación del derecho a la educación sexual ocurre precisamente en medio de uno de los contextos epidémicos más complejos. En primer lugar se trata de infecciones de tipo viral que no son curables¹⁷ y que representan un importante reto de atención para los sistemas de salud, pero que en gran medida son prevenibles mediante el uso de condón. En segundo lugar porque la dinámica de población en México muestra un importante incremento entre grupos de edad menores a los 25 años, lo que representa un bono demográfico importante para el desarrollo social y económico del país. La omisión pasa entonces no sólo como una transgresión constitucional, sino como un problema de carácter ético cuya magnitud se advierte ante la proporción del problema que representan los embarazos adolescentes y las nuevas infecciones de VIH/ITS en tanto retos de política pública educativa (Hernández-Rosete, Flores y Echavarría, abril-junio de 2011, p. 13).

¹⁷ Con excepción de la hepatitis C, el Papiloma Humano y el VIH son infecciones no curables.

Con todo lo anterior, a partir de noviembre de 2014, el gobierno federal a cargo de Enrique Peña Nieto ha venido impulsando el Programa Sectorial para la Educación Integral de la Sexualidad con énfasis en la prevención del embarazo adolescente, si bien el diagnóstico y los objetivos iniciales desarrollados por el Consejo Nacional de Población (Conapo) y el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), han sido característicamente demográficos y con intenciones de control de la sexualidad juvenil para paliar el crecimiento demográfico exorbitante que ha tenido nuestra nación durante la última década, pues sus objetivos han sido eliminar al 100% el embarazo en adolescentes de 10 a 14 años y reducir en 50% el embarazo de jóvenes de 15 a 19 años para 2030.

Lo que llama mi atención es que este programa sectorial de la SEP, quedó a cargo de las titulares de la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección General Adjunta de Igualdad de Género de dicha secretaría, y se renombró como Estrategia Nacional de Prevención del Embarazo Adolescente. Ante esta asignación a ambas direcciones de la SEP, mi pregunta es si existe, por un lado, un prejuicio respecto a que el embarazo en las jóvenes indígenas es más frecuente que en la población mestiza y, por otro lado, si la institucionalización de la categoría de género ha permitido que ésta se convierta en una forma racionalizada de disciplinar a las mujeres, ahora en pos de una educación que ejerza el control de sus cuerpos para no embarazarse en un momento en que demográficamente el mundo ya no es habitable. Aparte de lo deseable que sería, a nivel nacional y mundial, tener un menor índice demográfico, no dejo de cuestionar la falta de ética que tiene el instrumentar este tipo de dispositivos para el control de los cuerpos de las mujeres en cualquier edad y condición.

Durante los últimos años, esta estrategia nacional ha ido lidiando con las críticas y ampliando sus bases teóricas y conceptuales para abordar la sexualidad, ahora con un discurso ampliado que sugiere la consulta y apoyo de especialistas como Jeffrey Weeks, a quien se le invitó para capacitar con un enfoque integral a representantes de la SEP a nivel nacional.³ Tal estrategia se instrumenta a partir de ocho ejes rectores:

1. Se reconoce la necesidad del trabajo conjunto y de la cooperación entre los sectores público, privado y social, incluso de la comunidad internacional.
2. Contar con información, educación, servicios de salud de calidad que les permitan a los jóvenes tomar decisiones responsables.

³ Me refiero al Foro sobre Educación Integral en Sexualidad con motivo de capacitación en el marco teórico-conceptual de la Agenda Sectorial, con la participación y conferencia magistral del doctor Jeffrey Weeks, realizada el 9 de noviembre de 2015.

3. Evitar el embarazo no planificado en adolescentes no puede ser sólo una respuesta de las mujeres. Los varones también son parte esencial del ejercicio de la sexualidad responsable.
4. La estrategia fomenta el desarrollo de habilidades en los menores, a fin de que puedan definir sus metas de largo plazo y actuar con sentido de responsabilidad y cuidando de su salud.
5. Contempla líneas de acción específicas para generar sinergias entre autoridades de los tres órdenes de gobierno, padres y madres de familia, comunidades escolares, personal del sector salud y, por supuesto, los propios adolescentes.
6. La estrategia considera a los jóvenes como sujetos de su propio desarrollo, les reconoce plenamente su derecho humano a participar, no sólo como personas vulnerables, sino como actores centrales de la transformación social.
7. La ciencia y la evidencia empírica ocupan un lugar central en la evolución del diagnóstico de la situación, el monitoreo de las acciones y la medición de los resultados.
8. La estrategia se mejorará de manera continua para incrementar su efectividad.⁴

Para el 15 de junio de 2016, en la Reunión Nacional de Coordinadores y Responsables Operativos de las Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas, las titulares de la Dirección General de Educación Indígena y la directora de Apoyos Educativos de la misma dependencia, presentaron el portal www.gob.mx/comolehago.com, que forma parte de una estrategia interinstitucional para brindar información sobre prevención del embarazo en adolescentes, así como la publicación *Saliendo adelante*, disfrutando plenamente. Cuaderno de viaje para la vida de las madres jóvenes y

⁴ Presidencia de la República, Conoce los ocho ejes rectores de la Estrategia Nacional de Prevención del Embarazo en Adolescentes, 26 de septiembre de 2015. Recuperado de <http://www.gob.mx/presidencia/articulos/conoce-los-ochos-ejes-rectores> el 20 de junio de 2016.

jóvenes embarazadas,⁵ como un conjunto de materiales didácticos y de acercamiento a este colectivo juvenil que buscan contribuir a su inclusión educativa y a generar nuevas oportunidades en su proyecto de vida futuro.

Habrà que estudiar en los futuros años la forma en que estas acciones cambiarán las prácticas educativas y los espacios escolares en materia de educación sexual integral, en tanto, queda pendiente en estos ocho ejes rectores de la estrategia nacional reconocer que los jóvenes también tienen derecho al goce y al placer en sus relaciones sexuales, aunque sólo se pretenda enseñarles a ser responsables de su vida sexual.

Dado lo anterior, es importante ahora contrastar la adecuación y pertinencia de los discursos institucionales para educar con los discursos, las prácticas y los comportamientos sexuales que tienen lugar en el contexto del barrio de La Merced, un entorno que también brinda formación y plantea necesidades en la materia para los infantes y jóvenes conforme a su realidad social y cultural, como intentaré describir de manera general en el siguiente apartado.

CAMINITO DE LA ESCUELA... SEXO, PROSTITUCIÓN Y PORNOGRAFÍA

Además de la tradición e historia que guarda La Merced, esta zona también es conocida como un lugar donde “las prostitutas” o sexoservidoras ofrecen sus servicios en la vía pública, con el conocimiento de la autoridad que se muestra cómplice y tolerante ante estas prácticas que son llevadas a cabo por muchas menores de edad, sobre todo, migrantes internas, incluso, puede existir la trata

⁵ Dirección General de Educación Indígena-Subdirección de Vinculación Institucional-Comunicación *dgeicomunicacion.degei@mail.com*. Reunión Nacional de Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas 2016, fecha de publicación 17 de junio de 2016.

de personas. En La Merced hay varios puntos donde se ejerce la prostitución: la Calle de San Pablo, la Avenida Circunvalación, el Callejón de Manzanares, que son, a veces, los lugares en los que habitan o por donde tienen que transitar los alumnos de nuestra escuela secundaria, por lo que es innegable la influencia y las experiencias que esta situación les puede reportar en el ejercicio de sus sexualidades.

En una ocasión, estuve platicando con alumnos de uno de los primeros grados. Eran un grupo de tres compañeros que amablemente aceptaron platicarme las experiencias de su sexualidad, y cuando les pregunté qué significado tenía para ellos el transitar cercanamente en los lugares donde se ejerce la prostitución en La Merced y si habían tenido algún contacto con las señoras que trabajaban en la vía pública, uno de ellos se apresuró a decir:

¡A mí me dan miedo! Una vez, cuando yo venía para la escuela, una señora de esas me llamó. Y como estaba parada así en la puerta de una vecindad que tenía el zaguán así hacia adentro, cuando me acerqué me jaló pa' dentro y ya no me quería soltar. Me estaba ofreciendo que así que bien barato, que si no me gustaba, que si no era yo hombre y así. Y cuando yo me desesperé más le dije que ya se me hacía tarde, que no me iban a dejar entrar a la escuela, entonces, en eso pasó un señor y que se da cuenta y ya que le dice: “ya déjalo ir, no seas así”. Y que me suelta, entonces, yo ya corrí hacia la escuela. Pero desde entonces a mí me dan miedo, procuro pasar rápido y sin verlas o mejor no me vengo ya por ahí (testimonio de un alumno de primer grado de 13 años de edad).

En La Merced, las sexoservidoras cobran sus servicios muy barato, consecuentemente, es muy frecuentada por trabajadores de bajos ingresos como obreros o albañiles, aunque de vez en cuando pueden ir jóvenes de buena posición social en busca de aventuras y que luego, a manera de logro, reportan sus andanzas en la web como si hubiera algún mérito social al respecto. Ese es el caso de la crónica

titulada *El callejón de Santo Tomás. La pasarela del sexo*⁶ (2006), escrita por Ruvalcaba, autor de un blog en internet, donde con lujo de detalle narra al lector desde su propia percepción, como un cliente más, el grotesco ambiente en el que trabajan las sexoservidoras o trabajadoras sexuales.

Sin saber mucho al respecto, en una ocasión me ofrecí a acompañar a la prefecta de segundo grado para informarnos sobre la ausencia reiterada de una alumna de los grupos a su cargo. Cuando le dije que iba con ella a la casa de la alumna, primero se animó, luego dudó y me dijo: “vamos a decirle al maestro de matemáticas, a ver cuándo puede ir con nosotras para que nos acompañe porque por aquí no debemos andar solas”. Yo me sorprendí de su actitud, pues estoy acostumbrada a moverme sola en la ciudad, e incluso, aunque con precaución, para esas alturas de mi investigación ya había iniciado a recorrer algunas de las calles en torno a la escuela y al mercado de La Merced. Sin embargo, aún no tenía conocimiento de los llamados “carruseles”, donde las prostitutas ofrecen sus servicios y, para tal efecto, desfilan en pasarela ante una multitud de observadores. Este proceso fue lo que pudimos ver de reojo cuando finalmente el profesor de matemáticas se desocupó y nos acompañó. Como no encontrábamos el domicilio ni sabíamos exactamente dónde se ubicaba, tuvimos que cruzar la Avenida Circunvalación y meternos entre los callejones para buscar la continuidad de la calle a donde íbamos.

Como si supieran de un peligro inminente, el profesor y la prefecta iban casi corriendo durante todo el recorrido. Mientras que yo sin comprender el porqué de su actitud tan apresurada, de vez en cuando me detenía atrás para mirar los alrededores. Así, tuve oportunidad de observar a las chicas que desfilaban y a la

⁶ El Callejón de Santo Tomás se ubicaba en la perpendicular que forman la Avenida Circunvalación y la Calle de San Pablo. Es un lugar donde se comercializaba el sexo, las sexoservidoras se ofrecían en pasarela ante una muchedumbre de posibles clientes, mayoritariamente comerciantes, diableros y locatarios del barrio, algún oficinista o visitante.

multitud que impresionantemente daba la idea de que algo grave iba a pasar. La crónica del blog de Ruvalcaba, referida arriba, en la web, describe en detalle cómo se da este tipo de eventos a través de la mirada de un joven cliente que logra una relación sexual con una sexoservidora y la satisfacción que ello le produjo. Según la fuente Juegos mx (2010), la Procuraduría General de Justicia de la Ciudad de México afirma que ese lugar era utilizado para cometer los delitos de lenocinio y trata de personas. Durante más de 20 años, el Callejón de Santo Tomás operó sin contratiempos, y en 2010 las autoridades intentaron clausurar este sitio; no obstante, existen otros espacios como éste en el barrio como el Callejón de Manzanares y todo San Pablo, que son bien conocidos como zonas de tolerancia.

La prostitución es un fenómeno difícil de erradicar ya que existen factores económicos, políticos y culturales que impiden hacerlo. Es una actividad que gira en torno a la explotación de las trabajadoras sexuales y que genera ganancias para una gran cantidad de personas, tales como policías, lenones, servidores públicos, familias, entre otros. Así mismo, existe mucha tolerancia hacia los abusos cometidos tanto por parte de los “padrotes” como de las “matronas”, mujeres cómplices con este sistema, quienes establecen vínculos afectivos y de supuesta protección hacia las jóvenes explotadas, y obtienen sus ganancias al proporcionarles “un espacio seguro” de trabajo y fungir como intermediarias entre ellas, las autoridades y los policías.

En suma, existe a la vez una red de intereses económicos que sustenta la prostitución como una actividad organizada socialmente con fines mercantiles. Rodríguez, Gutiérrez y Vega (2003) estudiaron el vínculo entre el consumo de drogas y la prostitución que ejercen mujeres migrantes en la zona de La Merced. Su estudio concluye que este estilo de vida favorece que algunas de estas mujeres lleguen a consumir drogas, para aliviar el estrés que les genera la explotación a la que se ven sometidas y que las convierte en un grupo vulnerable a la violencia, el rechazo social y la indiferencia

institucional. Las mujeres del estudio, al parecer, han entrado a ese estilo de vida por causas diversas como: extrema pobreza, haber experimentado abuso sexual durante su infancia, cometido por el padre, el padrastro o algún familiar cercano, así como por carencias afectivas que las hacen vulnerables a ser “enganchadas” por los “padrotes”, quienes aprovechándose de esta situación establecen un lazo afectivo con ellas y las inducen a la prostitución.

En algunos casos, como los registrados por estos investigadores, son los propios “padrotes” y clientes quienes las inducen a las drogas. Entre las mujeres entrevistadas por este grupo de autores, el consumo de sustancias parece ocurrir como una forma de adaptación al medio ambiente en el que se ejerce la prostitución, ya que de alguna manera les permite subsistir. La mayoría de las veces ellas no han buscado las drogas, se las han ofrecido y las aceptan porque les reditúan ganancias económicas. Drogarse, explican las sexoservidoras, les permite soportar sus largas jornadas de trabajo, quitarse el temor de entrar al cuarto con un cliente, olvidarse de lo que su familia podría pensar de ellas si llegaran a encontrarlas en ese lugar o, simplemente, para no ver la gran competencia que tienen respecto de otras mujeres más jóvenes que son iniciadas en la prostitución. No obstante sus afirmaciones, al consumir drogas o sustancias tóxicas parece que empeoran los múltiples problemas que de por sí padecen estas mujeres, pues reciben mayores agresiones de los “padrotes” por no cubrir sus cuotas, de “la autoridad” por no pagar las multas o de los clientes, quienes no les quieren pagar sus servicios o ya no las buscan cuando se han agravado sus problemas de adicción.

La cuestión es que los linderos entre estas realidades y las experiencias del inicio sexual que algunas jóvenes migrantes, estudiantes de la secundaria a las que era mi intención contactar, son tenues. Una vez, en el patio de la secundaria, durante el recreo, se me acercó una conocida, una alumna de tercer grado que era migrante interna, nieta de una familia adinerada radicada en la ciudad de Morelia, a quien la mayoría de sus compañeros en lo general no

aceptaban por “sus modos de señorita recatada, chismosa y ‘fresa”, debido a lo cual, su amiga más cercana era otra chica también estigmatizada por sus compañeros por profesar la religión “mormona” (algunos incluso la llamaban “mamona”, ante lo cual decía que no le importaban los otros, que ya estaba acostumbrada a que fueran “envidiosos y estúpidos todos los compañeros del salón”).

La chica “fresa” esperaba casarse en cuanto saliera de tercero. Aunque su mamá le había prohibido tener novio, ella se las ingeniaba. Le emocionaba pensar en casarse, la ceremonia y sobre todo me manifestó su gran deseo de embarazarse a la brevedad porque le gustan mucho los bebés. En eso estábamos cuando de pronto me miró y me señaló con el dedo a una de sus compañeras diciéndome: “usted cree que esa chava... esa, la de allá... es prostituta. El otro día estábamos hablando entre compañeras acerca de en qué trabajaban y ella dijo que era prostituta... otros dicen que sí, que la han visto allá por San Pablo”. Sin más, continuó con su narración sobre sus planes futuros. De igual forma, el profesor de la Red, así le llaman al profesor responsable del salón de cómputo en la escuela, me relató que él conoció a una estudiante de segundo grado que le confesó que trabajaba como prostituta, pero a las pocas semanas de habérselo dicho dejó de asistir a la escuela y nadie supo más de ella.

Más adelante tuve oportunidad de preguntar al nuevo subdirector del plantel sobre cuál era el contenido que en materia de sexualidad le podría ofrecer la escuela al alumnado en el contexto de La Merced y me dijo:

En realidad nosotros no podemos darles nada, porque ellos ya saben más que nosotros. Todo lo tienen al alcance. Tenemos entre nuestros alumnos hijos de prostitutas, incluso algunas alumnas pueden probablemente estar trabajando como prostitutas. ¡Ellos ya saben más que nosotros! (testimonio del subdirector de la escuela secundaria).

El párrafo anterior puede ser concluyente sobre las carencias que posee esta escuela secundaria para brindar una educación sexual

integral a sus estudiantes en las dimensiones del currículo vivido y oculto. En el currículo oficial, el manejo de las sexualidades se reduce a tratarlas como un tema más, a pesar de la RIEB de 2011. Todo esto muestra la negligencia y falta de voluntad que el mundo adulto mantiene hacia los derechos sexuales y de salud reproductiva de los alumnos ante las realidades del contexto que les circunda, aunque aún queda por ver los avances y el giro que puede dar este fenómeno con la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente instrumentada por la SEP, de la cual he hablado arriba.

CAPÍTULO 4
PRÁCTICAS SEXUALES Y AGENCIA
EN EL ESTUDIANTADO

AGENCIA Y RESISTENCIA JUVENIL ANTE EL MUNDO ADULTO

El objetivo de este capítulo es exponer mis hallazgos a partir de las prácticas e interacciones juveniles sobre los comportamientos eróticos y de cortejo entre pares, así como de las identidades sexuales en diversidad que adoptan los jóvenes en el marco de los sistemas de prestigio construidos por el régimen de género escolar de la secundaria investigada.

Me propongo mostrar cómo a pesar del autoritarismo y verticalidad institucional del nivel secundario, estos jóvenes expresan su agencia resistiendo y apropiándose del espacio físico, simbólico y de expresión cultural para la interacción social que establecen entre pares, donde su subcultura juvenil se expresa cargada de erotismo y construye estilos e identidades juveniles, sexuales y de género, en diversidad. Estas identidades juveniles son modos de ser o estar, formas fluidas, fugaces y dinámicas de “ser jóvenes estudiantes” que no están libres de reproducir los códigos de género y de la discriminación interétnica que privan en la organización del tejido social preexistente en el barrio y del propio grupo escolar adulto.

El término *agencia* proviene del concepto *agency*, utilizado en la teoría sociológica de la acción, que intenta resolver los dilemas de la relación entre la acción humana y la estructura social. Desde la interpretación sociológica, la noción de agencia da cuenta de procesos en los cuales las personas van articulando una acción continuada y racional que da sentido a su vida y a sus actos. Es un concepto complejo que conduce a reconocer el papel activo y reflexivo de los “sujetos” frente a las limitaciones presentes en las estructuras sociales. De acuerdo con Giddens (2006), la agencia permite superar las dicotomías entre lo objetivo y lo subjetivo, así como mostrar la relación entre la acción y el poder. En relación con la perspectiva de género, esta noción se ha utilizado en el marco de las reflexiones sobre el empoderamiento femenino para visualizar a la mujer como un sujeto que se activa en función de sus intereses, deseos y necesidades, aun con las restricciones que le imponen la ideología y las dinámicas estructurales provenientes del funcionamiento del mercado, la familia y el Estado.

Aquí, como parte de la agencia de los estudiantes en general de esta escuela, pretendo ampliar la mirada de mi lector ilustrando la política sexual masculina que construyen los varones y mujeres estudiantes en general, a través de los acuerdos implícitos en sus prácticas y comportamientos eróticos y sexuales.

A lo largo de este capítulo, se describen los sistemas de prestigio intrínsecamente vinculados con los comportamientos eróticos y de cortejo, también las formas juveniles como experimentan su sexualidad, el uso de sus cuerpos como hombres y mujeres, al igual que sus lenguajes. Mi intención es mostrar el contraste entre las prácticas juveniles y la educación sexual que oficialmente brinda el currículum secundario, expuesta en el capítulo anterior.

Si el puesto de vigilancia para observar a los jóvenes y enterarse de los últimos chismes escolares del mundo adulto era por excelencia la portería de la escuela; los baños eran el punto clave del mundo juvenil. Espacio para planear o incubar rencillas y chismes, lugar de vigías, mensajería, reparo de travesuras y entuertos; lugar

fundamental para la producción de redes de comunicación y apoyo entre los jóvenes, así como para enterarse de los rumores de la institución, e incluso, del vecindario.

Una vez que pude ubicarme para investigar fuera de la dirección y de los límites que me impuso el director a mi ingreso, el baño de las mujeres fue mi lugar clave para interactuar, conocer y contactar a mis jóvenes informantes. Primero a través de las redes de mujeres estudiantes y, a partir de ellas, posteriormente, con los varones. Después de haber revisado minuciosamente los expedientes del alumnado en su totalidad, concluí que no había manera de tener un número siquiera aproximado de la población indígena migrante inscrita en el plantel.

Para poder entrar a las aulas y presentarme con la comunidad estudiantil desmarcándome de la identificación que pudieran tener sobre mí como una docente más dentro de la institución, me las ingeníé para que el director me autorizara la aplicación de un cuestionario tipo encuesta para realizar un censo de la población estudiantil. Ello me permitió presentarme en cada grupo como estudiante de posgrado, de mayor edad, para pedirles su cooperación conmigo con la finalidad de recabar datos, observar sus actividades y entrevistar a algunos de ellos.

Después de visitar dos veces cada grupo aprovechando las ausencias de sus profesores, no pude lograr que el alumnado respondiera a mi cuestionario, pero sí logré mi objetivo que era en realidad conocerlos y observarlos en su juego libre. Sólo un grupo de segundo grado se comprometió conmigo para tratar de responder el cuestionario seriamente y en su totalidad, pero aun así me faltó contar con las respuestas de todos sus miembros debido al ausentismo que prevalecía.

No obstante, el dato que me aportó esta actividad fue de gran relevancia etnográfica, pues me permitió experimentar la resistencia del colectivo juvenil para dar información personal, así como sus estrategias grupales para boicotear cualquier tarea planteada por un adulto en su aula.

Y es que semejante al temperamento en los individuos, cada grupo mantiene una dinámica y ciertas características o rasgos particulares que dan cuenta del sentido e interacción entre sus miembros. En cada aula mi vivencia fue diferente, y pude tener un panorama de la comunidad estudiantil como marco en el que interactúa el estudiantado. En los grupos A y B de los primeros grados, los jóvenes se expresaban más apegados al juego de la infancia, llevaban juguetes y posesiones para compartir con otros en el salón, jugaban “luchitas” imitando a los luchadores de la AAA que aparecen en la televisión. También había jóvenes, hombres y mujeres, aislados, en binas o tríos, dibujando, abstraídos en sus cuadernos, completando apuntes. Otros más en pequeños grupos, golpeándose, correteándose para luego quejarse de alguno de sus compañeros.

Los chicos de primer grado, por ejemplo, se expresaban abiertamente contra las chicas y viceversa, en pequeños grupos, hermética y estratégicamente integrados como género. En el primero D, algunas chicas notoriamente más desarrolladas en estatura y en sus caracteres secundarios conforme a su edad, preferían usar el tiempo libre escuchando canciones en el celular, compartiendo el audífono y cantando, refiriendo con admiración pasos de baile y conversando sobre cómo admiran la buena figura o lo bien que bailan las muchachas de tercero. También encontré en el primero C que la coincidencia de individuos, generó una dinámica de ruido y desorden extremos, como estrategias de sabotaje que el grupo organizado establecía para descontrolar a cualquier adulto que les planteara una tarea, con tal de no ejecutarla. Lo que ellos esperaban de mí era que les gritara o los castigara como cualquiera de los adultos que entraban al aula, pero cuando vieron que no actuaba así, avivaron el desorden mucho más, e incluso, una de las niñas me gritaba: “llévenos a las canchas, no queremos trabajar, sólo queremos jugar”, coreaban además: “el grupo unido jamás será vencido”. Se empujaban, se peleaban entre sí y al acercarme a preguntarle a un alumno notoriamente más pequeño que los demás: “oye, Juanito, tú qué vas

a ser cuando seas grande, qué quieres ser”, me contestó tajantemente: “yo quiero ser ratero, voy a ser ratero”. Me decía esto al tiempo que se subió al escritorio del profesor y empezó a brincar sobre él.

Conforme avanzaron los meses del ciclo escolar, la incapacidad de los dos prefectos asignados al primer grado fue notoria. Los jóvenes de los cuatro grupos crecieron en su capacidad de boicot, ruido y desorganización en todas las materias y frente a todos los profesores por igual. Algunos los “controlaban”, como es el decir del profesorado, más que otros, como era el caso de la profesora de Geografía.

En los grupos de segundo y tercer grado esta actitud de boicot orquestada por el alumnado ya era una constante, pero, a diferencia de los primeros grados, las chicas y los chicos se veían más desarrollados físicamente y en cuanto a madurez psicológica. Se manejaban con mayor selectividad respecto de a qué maestro podían boicotear, a cuál no, o bien, con quiénes ni siquiera se les ocurría chistar, como era el caso del profesor de Matemáticas para los segundos grados. En general, los grupos de segundo tenían fama de ser los más “trabajadores y dedicados” según sus profesores. Ello en función de que la prefecta responsable los había atendido desde primer grado y, además, era muy eficiente en su labor. Sin embargo, en los momentos que podían, algunos chicos se escapaban de clase y se escondían, bajaban por turnos al baño y aprovechaban para intercambiar mensajes con compañeros de otros grados. La prefecta me explicó que su estrategia para manejar a sus grupos era hacer mancuerna con el profesor de Matemáticas para que, a semejanza del papá y la mamá en su casa, tuvieran dos figuras que les guiaran y, según fuera el caso, los apoyaran o corrigieran, ejerciendo las funciones de docencia y prefectura.

Respecto de los grupos de tercero, estos trabajaban en general desafiando a todos los profesores y en realidad sólo tenían respeto hacia su prefecto, que era un migrante indígena del estado de Veracruz, hablante de náhuatl y de español, según me comentó en entrevista. Él era muy parco y sólo hablaba en náhuatl con la conserje,

su paisana, y la familia de ésta, el demás tiempo en la escuela ocultaba su origen. Llegó de su pueblo muy joven y según los relatos de la prefecta de segundo, en ese entonces, los alumnos los vacilaban, se burlaban de ellos por su apariencia joven y trataban de propasarse, por eso ambos asumieron la seriedad y el alejamiento respecto de los alumnos para ser respetados. A mi llegada al campo observé que los jóvenes de tercer grado se distinguían en la escuela por el dominio que ejercían sobre los chicos de grados inferiores, debido al mayor desarrollo de sus cuerpos y su apropiación de los mejores espacios. Eran los dueños de la escuela y se permitían negociar, en algunos casos, cuando se atrevían a oponer resistencia los estudiantes de segundo grado, pero con los de primer grado su actitud era de abuso e imposición, de manera que las canchas, por ejemplo, podían utilizarse siempre y cuando no estuvieran los de tercero.

Durante los recesos y en el recreo, el patio de la escuela tenía lugares exclusivos de cada grado de acuerdo con su estatus y nivel. “La banca de los de tercer grado” era intocable para los varones de primero, quienes asumían sin chistar que esa banca era de los otros y no se podían sentar, según me explicaron un día que quise entrevistarlos y los invité a sentarnos en ella. Curiosamente yo no sabía de tal disposición y estuve sentada precisamente ahí por varias sesiones de mis observaciones. Y, efectivamente, los de tercero llegaban y se sentaban a mi lado o se paraban sobre la banca y se expandían en ella, pero nunca se atrevieron a correrme o no me di por enterada, ya que ciertamente en algunas ocasiones, con sus movimientos bruscos y jaloneos entre ellos, me fueron reduciendo el espacio hasta hacerme sentir poco cómoda. En una de esas ocasiones pude escuchar sus cuchicheos sobre la foto que uno de ellos le había tomado a una de las compañeras de su grupo con el celular, la cual había hecho circular entre su grupo de amigos.

Los jóvenes de primero y segundo grado preferían perseguir o molestar a las chicas y jugar entre ellos corriendo. Los de tercero, en grupo, se mostraban indiferentes ante las chicas, como si no les importaran, o se burlaban de ellas diciendo que estaban locas. Pero

de reojo, no descuidaban ningún movimiento realizado por sus compañeras y, cuando lo creían necesario, hacían algo para tener la atención de ellas, como un estímulo que diera continuidad a su presencia, de la cual estaban siempre al pendiente las chicas.

La apropiación del espacio en el inmueble escolar muestra agencia de los actores que resisten y burlan la intencionalidad del proyecto educativo instrumentado por el grupo adulto e institucional, del que da cuenta la arquitectura-edificio, “jerárquica y funcional” de la escuela secundaria (Foucault, 1987, pp. 147-148). El espacio físico del inmueble se distribuye en un gran rectángulo al que se accede a través de la puerta principal ubicada en una calle perpendicular a la Avenida Fray Servando. Alberga seis edificios con dos plantas cada uno, equidistantes entre sí. Cuenta con un patio central, un estacionamiento y la casa del conserje. La rigidez en las formas y la distribución de los alumnos en grupos, grados o niveles, plasma lo que en palabras de Foucault (1987) supone al “colegio” como el aparato disciplinario más perfecto, donde la clausura permite el aislamiento y la distribución del alumnado dividido entre sí por jerarquías; donde además se impone el territorio como unidad de dominación. De igual forma, supone la desaparición de aglomeraciones de individuos o el vagabundeo indeciso de ellos bajo la mirada y control de la autoridad que ordena, clasifica e impone rangos entre los individuos como supuesto de jerarquía vinculada con el saber.

Otro indicio de la intención de control y encierro lo simbolizan dos rejas empotradas entre el patio escolar y el corredor que da a las aulas que albergan a los primeros grados. Éstas permiten el encierro de los estudiantes cuando se les concentra en el patio central para mantenerlos vigilados durante los recreos, ceremonias, entre otras actividades. Por lo general, el pequeño estacionamiento al que da el corredor clausurado por las rejas, es visitado excepcionalmente a lo largo de la jornada. A pesar del encierro, este espacio es uno de los preferidos por las parejas de alumnos que van ahí a “caldearse” (manoseos y exploraciones corporales que gozan en pareja) o

aquellos otros que simplemente se escapan de alguna clase y no quieren ser descubiertos (ver figuras 4.1 y 4.2).

Figura 4.1. Vista de corredores y pasillos entre los edificios del inmueble



Figura 4.2. Puerta de entrada cancelada y vista poniente del estacionamiento



En la planta alta del edificio ubicado exactamente frente al patio central están los salones de los cuatro grupos de segundo grado. En la planta baja se encuentra el acceso a las escaleras y enseguida los baños principales para hombres y mujeres. Los baños tienen las llaves para que los alumnos se laven las manos afuera, en una gran pileta, y enfrente está un muro que bloquea la visibilidad, presumiblemente por estética, para que no sobresalga la pileta a la vista. Pero en realidad este muro ayuda mucho para que atrás de él se escondan los estudiantes y puedan besarse, abrazarse o “caldearse”, si se han puesto de acuerdo previamente o encuentran la ocasión durante un momento en que nadie transite por ahí, lo cual ilustra cómo el estudiantado burla la disciplina que se le impone y se apropia del espacio para su uso e interés (ver figura 4.3).

Figura 4.3. Edificio de grupos de segundo grado



Al fondo se ubica el acceso a las escaleras y enseguida, en la planta baja, tras el muro que resta visibilidad sobre lo que hace el alumnado, están los lavabos y las entradas para los baños de hombres y de mujeres, por lo que pueden ocultarse para “caldear” sin que sean vistos fácilmente desde la Dirección o la puerta de entrada principal.

Enseguida de los baños se ubica la cooperativa, que consiste en una barra que da hacia el patio central. Después está el salón de usos

múltiples que da cabida a unas 40 personas, en éste hay sillas de plástico, apiladas frente a un estrado improvisado con madera y cubierto por unas largas cortinas rojas; todas las ventanas también tienen cortinas azules, gruesas, con la finalidad de no dejar entrar la luz en caso de utilizar el salón para alguna proyección. En este salón de usos múltiples se organizan los bailes autorizados, en los que participan profesores y alumnos, ahí, a la vista de todos, según el relato de varios alumnos de los distintos grados, el estudiantado puede bailar “el perreo” como una forma de intercambio erótico legítima.

Después de este gran salón se ubica la oficina del contralor, y justo donde termina este edificio inician las rejas que mencioné arriba, que dan acceso al corredor que va hasta el estacionamiento (ver figura 4.4).

Figura 4.4. Vista del acceso al estacionamiento y rejas para el encierro de los estudiantes durante el recreo



En el patio central, se sobreponen las marcas pintadas de la cancha de fútbol y de la cancha de basquetbol, por lo que sólo pueden

utilizarse para practicar uno de los dos deportes cada vez. Este patio se utiliza, además, para las clases de educación física, para realizar la formación de los alumnos y las ceremonias, simulacros o rituales escolares que convocan a la comunidad en pleno.

Figura 4.5. Vista poniente del edificio de la Dirección y ubicación de los grupos de tercer grado en la planta alta



Al fondo, acceso al pequeño pasillo donde, según los alumnos, se puede “parchar” o “fajar” a escondidas, escapándose de alguna clase y fijándose que no pase alguien cerca.

Frente al patio central se ubica el edificio de la dirección, después de éste, antes de encontrar la barda que rodeaba la escuela, quedaba un pequeño corredor casi invisible debido a que las plantas crecidas del jardín no dejaban ver este espacio, a pesar de estar ubicado desde las escaleras del edificio de enfrente. De manera que ese era el lugar (ver figura 4.5) donde se podía “parchar”, “fajar”, “coger” (relaciones sexuales con penetración) o practicar sexo oral, en algún descanso, mientras nadie transitara por los patios, según me explicó un alumno de tercer grado:

Entrevistadora (E): y cuando, digamos quieren hacer desmadre aquí adentro de la escuela ¿es difícil o no? ¿Se reúnen y luego van a dónde?

Informante (I): dependiendo, ¿no? Porque, o sea, bueno allá no se puede, porque la reja está cerrada. Acá, si te llegas a escapar aquí, hay un huequito, ahí te puedes llegar a fajar, a coger.

E: ¡ah! ¡Mira, pues sí!

I: y nadie... pues nadie se da cuenta.

E: entre las horas ¿no? Que está más leve el asunto [risas].

I: porque en el receso no importa, por allá, por acá...

E: ¡claro!, así de rapidito, sencillo. Y ni quién se dé cuenta... Si yo he visto que los prefectos así como que andan en otra onda...

I: algunos (testimonio de alumno de tercer grado).

En el primer piso del edificio de la Dirección, subiendo por las escaleras, se ubica la sala de cómputo, donde se utilizan como apoyo a las asignaturas aproximadamente unas 20 computadoras, enseguida están los salones de los tres grupos de tercer grado.

Los dos últimos edificios albergaban los talleres de electrónica y electricidad, en el edificio contiguo estaba el taller de taquimecanografía, al que casi exclusivamente asistían chicas, pero recibía a alguno que otro varón que prefería este taller y a varios más que se escapaban de sus clases y venían en busca de cortejar y platicar con las amigas o la novia. En la parte de abajo, adaptada, estaba la casa de la conserje y de su marido, quien estaba contratado como vigilante de la escuela por las noches.

El patio central de la escuela durante el recreo era en realidad un encierro, pues al inicio del corredor, donde se permitía el acceso de los grupos de primero, se encontraban las dos rejas que mencioné arriba, vigiladas por algún profesor al que se le encomendaba esta tarea. Dos profesores comisionados más podían ubicarse en los otros accesos al pie de las escaleras de los edificios donde bajaban los segundos y los terceros grados, respectivamente. Junto a estos profesores asignados también permanecían atentos y en vigilancia los cuatro prefectos. Y, por último, desde la caseta de vigilancia de

la portería de la escuela estaban, además, por lo menos tres de los asistentes administrativos que realizaban las labores de intendencia y, algunas veces, junto con ellos dos policías del programa Escuela Segura.

Se vigilaban todos los accesos que circundaban el patio escolar. La finalidad era que los jóvenes estuvieran concentrados y observables para evitar robos o accidentes y travesuras. Así, con libertad restringida, el alumnado podía jugar durante el recreo bajo estricta vigilancia. No obstante, toda esta organización disciplinaria instrumentada por los adultos era inútil, pues el estudiantado, según pude observar, tenían la capacidad de mantener lenguajes y canales de comunicación que los adultos no alcanzábamos a captar. Cuando hablaba con algún informante durante el recreo, mientras yo medianamente atendía sus respuestas, el chico o la chica en cuestión se ocupaba de establecer contacto visual y mantener comunicación en múltiples canales y niveles: verbal, con lenguaje mímico o gestual. El primer nivel con los compañeros que estuvieran a su lado, otro nivel conmigo que estaba frente a mi informante o a un lado, un tercer nivel con aquellos jóvenes conocidos que les hicieran señas o gritaran al otro extremo del patio. Además se daban tiempo para observar y no descuidar las acciones de los demás alumnos que estuvieran en el patio, si corrían a lo largo de éste, si metieron gol los que ganaron la cancha, si golpeó el balón a alguien, para después soltar la carcajada y burlarse, si se calló algún compañero o le hizo tal o cual cosa alguno a otro.

Mientras mi informante comentaba conmigo, compartía el almuerzo con uno o dos de sus acompañantes. En algunos casos, se sentaban al filo del edificio para charlar y acabar su *lunch*. Otros, por lo general las alumnas, preferían deambular en parejas o tríos por todo el patio agarrados del brazo, observando cuidadosamente a los adultos apostados para su vigilancia. La mayoría de las veces pude captar quizá un tercio de la comunicación que me brindaban los jóvenes, pues no tenía capacidad para entender al 100% sus lenguajes, ni ellos me brindaban el histórico y antecedentes de todas

sus interacciones entre pares, o incluso, manejaban una especie de caló juvenil del que no entendía todos sus vocablos. De esta forma, pude enterarme medianamente de peleas programadas, de problemas académicos y personales de mis jóvenes informantes, y pude contactar a las dos mujeres migrantes mazahuas, de quienes abordé sus historias de vida en el capítulo anterior.

Durante los recesos cortos y a lo largo del recreo, los profesores se turnaban la comisión de vigilar los espacios del patio y, sobre todo, con especial atención los baños, que era el lugar donde los adultos suponían que los jóvenes podían realizar todo tipo de actividades al amparo del bullicio y distracción de los adultos.

Recuerdo una vez que hubo un altercado entre dos hombres y una chica que estaban jaloneándose a la entrada del baño de hombres. Los muchachos le habían arrebatado su suéter para llamar su atención y corrieron a refugiarse al baño para que ésta no pudiera pasar a quitárselos, pero en su carrera la joven alcanzó a agarrar parte de la prenda y en el jaloneo la alcanzaron a meter al baño de los hombres justo en el momento en que la profesora de Educación Cívica de segundo grado iba pasando, entonces, llamó a la joven, la detuvo, la llevó a la dirección y acabaron llamando a sus padres para darles la queja de que la alumna había entrado al baño de los hombres, sin profundizar en las causas o el motivo. Este castigo causó indignación entre los estudiantes, ya que por la consigna de no “rajar” o no ser “borrega”, la chica no denunció a los jóvenes que le habían arrebatado el suéter. Yo me enteré del evento tanto por las versiones que dieron los adultos como por la versión totalmente diferente que las chicas de segundo grado discutían acaloradamente después de lo ocurrido, quejándose de la intervención de la profesora, diciendo que: “ni siquiera sabía de qué se había tratado la cosa, es una metiche” (observación registrada en el diario de campo por la autora).

De alguna manera, el baño es el bastión de resistencia de los jóvenes escolares ante la vigilancia de la institución escolar. Fue ahí mismo donde algunos alumnos se las ingenieron para destruir los

baños del último edificio, el de los primeros grados, de lo cual la profesora del laboratorio de biología culpaba erróneamente a “los padres de familia”, sin saber que para los alumnos su travesura fue:

Na' más, por joder y echar desmadre. Ese chavo fue genial, a mí me contaron después el rollo. Se cooperaron todos para una megamecha. Pero una megamecha que cubriera todo el baño. Entonces ya habían planeado todo... de dibujar en un cuaderno y con la regla sacar el centro exacto... para que explotara todo el baño. Entonces agarraron la paloma, la atoraron así, la metieron en una taza. O sea la paloma no tocó nada del agua. Iba tardar un minuto en explotar. Prendieron la mecha desde fuera del baño y todos se subieron como si nada. La mecha iba a tardar en apagarse en un minuto y todos ya arriba... ¡pum!

Entrevistadora: ¿pero entonces por qué lo hicieron?

Informante: ¡por diversión! Cuando me enteré que les digo: ¡ ay, si a mí se me hubiera ocurrido, yo lo habría hecho en el coche del profe de Música! (testimonio de alumno de tercer grado).

CÓDIGOS DE GÉNERO Y SISTEMAS DE PRESTIGIO JUVENIL

En el sistema de prestigio juvenil de esta escuela, las mujeres estudiantes se encuentran subordinadas a sus compañeros varones, son objeto de violencia y se les ve como objeto de intercambio, dentro de su grupo escolar o la escuela, cuya posesión o dominio en mayor cantidad otorga un signo que da prestigio a los varones en lo individual, o bien, como colectivo. Así, las chicas son consideradas como atributos o trofeos a conquistar dentro del territorio escolar juvenil masculino, donde el cuerpo femenino se cosifica y puede circularse como parte de circuitos de alianza y dominación entre varones (Rubin, 1986, 1975 e.o.). Por ejemplo, las chicas del salón encuentran mayor dificultad para vincularse con los jóvenes de otros grupos, pues los varones de su propio grupo escolar las vigilan, las critican y agreden a los varones que vienen a buscarlas. Muchas de las peleas escolares que se suscitaban durante todo el año, pero sobre todo al

finalizar el ciclo escolar, eran muestra de las implicaciones que tenía el valor demostrado por los hombres para defender, a manera de territorio, la posesión del espacio escolar ante los otros jóvenes, ya fueran del propio grupo u otro ajeno, de los de otros grados, o bien, de otras escuelas, quienes acudían regularmente a buscarles pleito o con pretensiones de cortejo hacia sus compañeras para establecer desafíos que denotaban marcas de masculinidad ante los otros, como modos de enfrentamiento para medirse entre hombres.

I: o sea que aquí los que son más chingones son los que tienen a su banda o sus guardias aquí adentro [...]. La primera pelea sí puede ser de uno a uno, pero... es que cuando van perdiendo sus amigos, o luego se mete uno y entonces ya se meten los otros [...]. De nuestro salón nada más hay uno que se ha peleado con otra escuela. Por decir, si le caes mal a uno de otra escuela, llevas a tu banda a la otra escuela y les cantas el tiro [...]. Aquí en la esquina, dos calles más para acá, donde el parquecito, se juntaban los de la 41, la 116 y la 112. La 41 y la 116 eran contra ésta y todos estos se iban a pelear para allá [...]. Se pelean a puño, porque el que usa navaja, ese es *gay* [...]. Lo que no se vale es delatar, no se vale rajar. Si a mí me regañan pues aguanto, pero no voy a delatar a nadie. ¡Porque eso si no se perdona! (testimonio de alumno de primer grado).

Yo era de la 116, luego los veníamos a buscar el pleito ¡Y a bajarles las viejas a los de aquí! Por eso cuando llegué aquí, los compañeros del grupo no me querían y me les tuve que imponer, por eso me les ponía al tiro a cada rato. Aquí no puedes dejarte o te agarran de bajada (estudiante de segundo grado, apodado por su grupo como *el nazi*).

E: pero entonces ¿usted había violado los códigos de meterse con sus amigas y sus novias en la escuela?

I: ¡pues sí! ¡Se las bajé todas de todos modos! Cuando entré aquí a los tres días me cantaron un tiro. ¡Que porque ellos eran los que movían la escuela y que yo no les iba a llegar aquí a quitarles las viejas! Les digo: “¡ah sí, está bien, güey! Pero ahorita no, ahorita voy entrando. ¡Déjame en paz! Y se enojaron luego, luego, de que les di el avión. Al martes siguiente me siguieron al metro y dije chale: “¡apenas llevo una semana y ya están de pinches castrosos! Y a los tres

meses me corretearon. Yo salí de aquí y me quedé platicando con otra amiga que estaba en la escolta. Yo me hice violento en la secundaria... Yo me juntaba siempre con los de tercero, nunca me he juntado con gente de mi edad [...]. Lo he notado en mis tres años de secundaria, a los hombres siempre ¡les caigo super mal! A los de mi edad [...] Antes de “ser culero” era callado y era estudioso [...] Les bajé a todas las chavas de todos modos, y luego cuando vieron mi listesita y psss! (testimonio de alumno de tercer grado, reconocido como “darketo” ante la comunidad escolar).

E: ¿los hombres por qué se pelean?

I: na'más porque te caen mal, así bueno, ves que está un güey y si te cae mal le cantas el tiro y ya.

E: pero ¿por qué, porque le hizo algo?

I: Na'más, pa' sentir que son “la pura maldad” y están bien idiotas. Nada más para sentir que son bien malos...

E: ¿por qué destaca usted entre todos sus compas, por qué es líder para ellos?

I: porque cuando entré a la escuela me quisieron agarrar de joto, pero nunca me abrí, me querían dar en la madre todos, pero con todos me di. Si te das un tiro aunque pierdas, te ganas el respeto, Yo sé quién me gana, te das cuenta cómo son y dices: “ah, ese güey sí me va a ganar o no a ese sí le doy yo [...]”. A mí no me late traer a la banda o a alguien más, son bien putitos, piensan que no tienen con qué los demás... (testimonio de alumno de tercer grado, reconocido como líder).

En este tenor, la comunidad estudiantil masculina establecía limitaciones para acceder a las mujeres de la escuela o del salón, sobre todo, a los varones extraños a su grupo y nivel escolar, o incluso, extraños a su escuela en general, es decir, a quienes llegaron expulsados o eran repetidores de otra escuela y fueron inscritos una vez iniciado el ciclo escolar. Estos jóvenes, por lo general, no eran aceptados y tenían que superar a manera de prueba los ritos que les imponía el colectivo juvenil para medir su valía y aceptación. Como ellos dicen: “se la tienen que rifar”. Por lo general, estos jóvenes ajenos al plantel no eran aceptados y si egresaban se quejan

de haber sido objeto de persecuciones y peleas. Otros preferían irse o eran expulsados a causa de la violencia escolar que les imponía afrontar una serie de retos. Primero de uno a uno cuando “les cantan un tiro”, como decían los estudiantes; o bien, de uno contra tres, a lo que en el lenguaje juvenil referían como “pasarle por tres”, o incluso, en caso de mayor rechazo, de uno contra todo un grupo escolar como muestra el testimonio de un joven que se autodenominaba como “darketo”, y así lo reconocía también la comunidad escolar:

Un día me iba a pelear aquí con un güey que se llama Kevin, me dijo: “vamos a ponernos los guantes”. Le digo: “qué guantes ni qué nada, a mí nada más déjame ponerme mis polainas en los pies y una protección y ya”. Y le hace: “¡qué, no vas a meter las manos!”. Le digo: “para qué, con la pierna izquierda me basta y me sobra! Y me dice: “¿a poco eres muy chingón?”. Y que se encabrona el güey, y le digo bueno ya estuvo. Y me dijo: “vas a ver con todo el salón”. Le digo: ¡ah, sí güey, con todo el salón, todo puto, mejor dime que con toda la escuela y ya!”. Era novio de una chava de la escolta que también andaba conmigo. Y ella me dijo que me iban a agarrar y yo bien lucido que le digo: “déjalo, nomás le voy a dar sus clases”. Y en eso me pongo así y ya nada más estiré la rodilla, ya le iba a pegar y entonces vino mi amigo Alfredo y me dijo: ¡no, cálmate, ya su vieja lo está calmando! Y le digo: “no, cálmate la verga, pinche chamaco verguero”. Y luego al otro día, en el salón, todo el salón estaba prendido desde que llegué. Él ya había llegado temprano y les calentó la cabeza a todos. ¡Y no, ya me estaban esperando todos los terceros! Yo nomás subí y pasé por el tercero A y los dos a los que les caía mal, cuando paso que me ponen un golpe aquí en el estómago. Pero lo puse duro porque me anticipé. Y cuando voy pasando los veo, me volteo y les digo: “mi hermana que tiene tres años tiene más fuerza y pega más duro que tú culero”. Y entré a mi salón y me estaba esperando en la puerta el hijo del contralor, el novio de la chava y otro más [...]. Y yo siempre acostumbro caminar muy derecho para no encorvarme y me dicen: “¡qué... pasas muy chingón! Y uno me pone otro golpe aquí, otro me acomodó uno aquí y el otro me puso otro en el estómago. Y me dicen: “¡ah, que te pones duro”. Ese día fue nada más en el salón y

me dijeron: “no pues pásale por tres” (testimonio de alumno de tercer grado, reconocido como “darketo” ante la comunidad escolar).

Los testimonios de este joven muestran cómo en el lenguaje juvenil el miembro masculino era sinónimo de distintas cosas según el tono y el lugar en el que se le nombrara en el discurso. Los otros jóvenes podían ser “bien vergas” porque expresaban mucho valor, o podían ser unos “vergueros” cuando hacían uso de otros varones para imponerse ante el informante, o también ser descalificados cuando perdían y les decían: “valió verga”. Otras veces, aludiendo a escenas para denigrar a alguien o burlarse de él, como me refirió un alumno en relación con el subdirector:

I: luego en el salón, decían que “el pasita” [refiriéndose al director], cuando regañaba a los chamacos... Porque él siempre estaba encerrado en la dirección porque estaba viendo las porno y se hacía sus chaquetas. Y yo nomás me cagaba de la risa, ¡qué onda con él, qué onda con sus vidas? (testimonio de alumno de segundo grado).

A mi llegada a la escuela, el joven apodado como *el darketo* estaba cursando el tercer grado y fue objeto de múltiples peleas y persecuciones de sus compañeros, debido a lo cual su madre tuvo que intervenir en una ocasión para que las autoridades escolares controlaran a sus agresores. Ese hecho enfureció más a los hombres de su grupo escolar y de otros grupos, que se sentían afectados por su presencia y que le referían como: “culero y fanfarrón”, porque decían que le gustaba: “dárselas de ser muy verga, pero nada más es echador”. Al parecer, tenía bastante aceptación entre las estudiantes de los distintos grados, pero además ante los reclamos que le hacían los otros varones de no meterse con su amigas o con su novia él los retaba y seguía adelante con sus coqueteos. Ya para terminar el ciclo escolar, se suscitó una persecución contra él por parte de sus compañeros, quienes lo corretearon desde la escuela hasta un gimnasio que está ubicado en la colonia Morelos, donde acostumbraba hacer

ejercicio, y ahí, según la narración del propio *darketo*, de “uno a uno se fueron rifando” con él:

Y como los mandé mucho a volar, pues a la salida. Bueno yo salí y ella estaba platicando con su novio y me dice: “yo no quiero que te pase nada porque te estimo”. Y en eso pues le digo, “bueno ya me voy, ¿cuántos vienen?”. Y me dice “para tu mala suerte ahora sí vinieron todos. Vienen todos los de tu salón, todos los del mío y unos más del tercero C”. Y que le digo: “no te preocupes, están tiernos para mí”. Sí me iban a agarrar entre todos, no me iban a matar pero sí me iban a dejar ahí tirado con mis patadotas. Y ya me fui a la esquina. Y como mi mamá quiso demandar y todo, me dijo el otro: “fuiste de pinche marica”. Y le digo: “¡no fue por gusto, fue porque yo tengo miedo de lastimarte!”. Y yo burlándome. Me empujaba y le digo: “vuélveme a tocar y les voy a romper su pinche madre a todos”. Y otra vez que me empuja y digo: “van dos”. Entonces que les doy la espalda. Pero yo ya la había puesto dura para esperar el trancazo y le hago: “¡te dije güey!”. Y en eso va corriendo mi novia y dice: “no, que no te pelees” y le dice uno bien altote: “tú cállate”. Y le digo: “a ella no la calles verguero no porque estés alto y mamado pienses que la vas a callar”. Y entonces yo agarré y les dije: “los que se quieran rifar un tiro conmigo los espero allá en el Deportivo de Candelaria y además todos son putos”. Y con eso los prendí y que me echo a correr. Al correr se fueron quedando unos que no quisieron ir hasta allá. Al final llegaron 12, y les dije: “de uno en uno, el que me traiga más ganas... bueno, el más puto, o no, no se puede. Porque todos son putos, porque tienen que venir en bola. ¡Si no, no pueden conmigo! ¿verdad?”. Y así de uno por uno nos la fuimos rifando. Ya cuando les había dado a 11 cabrones, ya me había cansado y entonces para el 12 ya estaba cansado. Y que se me va y que le pego con el pie a la macetera que estaba al lado. Por eso me lastimé. ¡Yo sólo me lastimé! Luego cuando regresé a la escuela se burlaban de mí: “bien chingón, nos diste a todos y te pegaron por darte tu solo”.

E: ¿o sea que es difícil ser hombre?

I: “¡no, no mucho! ¡Si sabes pelear no mucho! (testimonio de alumno de tercer grado, reconocido como “darketo” ante la comunidad escolar).

Después de esta pelea fui testigo de su regreso con muletas una vez concluido el ciclo escolar para presentar extraordinarios. Era la primera vez que lo veía y cuando me acerqué a preguntarle cómo se había lastimado, me dijo con expresión de satisfacción: “¿quiere ver cómo quedaron los otros? Tengo grabada la pelea en mi celular, me la grabaron mis cuates. ¿Quiere verla?”. Lo anterior muestra el prestigio y estatus que los jóvenes podían adquirir o perder en cada enfrentamiento.

Por otra parte, también entre los varones se atacaba y descalificaba a aquellos que no expresaban su adhesión a marcas de identificación con la masculinidad hegemónica del grupo escolar. Al respecto, Hernández-Rosete (enero-abril de 2008) aporta los significados que otorgan a la masculinidad hegemónica diversos y reconocidos autores:

La masculinidad hegemónica es un modelo cultural que es referido como la única forma de ser hombre verdadero (Gutmann, 2000). Como tipo ideal supone que los varones han de ser siempre proveedores económicos, heterosexuales, homofóbicos y que han de estar alejados de todo indicio femenino (Badinter, 1993) como el llanto, la expresión afectiva y de emociones atribuidas a la feminidad, por ejemplo, el miedo se trata de una construcción social, es decir, implica un orden de género e identidad que supone mandatos (Seidler, 2000) que operan en la subjetividad de los varones que creen en ella, por eso tienden a propiciar riesgos para su salud mental y física (De Keijzer, 2001) (Hernández-Rosete, enero-abril de 2008).

Así, se hostilizaba y atacaba a los varones más débiles, a quienes los estudiantes descalifican llamándolos “putos”, porque “se les abre” Al respecto, sigue siendo actual lo que escribió Octavio Paz (1950 e. o.), refiriéndose al machismo mexicano en su clásico libro *El laberinto de la soledad*:

La idea de romper y de abrir reaparece en casi todas las expresiones. La voz está teñida de sexualidad, pero no es sinónima del acto sexual [...] Lo chingado

es lo pasivo, lo inerte, lo abierto, por oposición a lo que chinga, que es activo, agresivo y cerrado. El chingón es el macho, el que abre. La chingada, la hembra, la pasiva, inerte ante el exterior. La relación entre ambos es violenta, determinada por el poder cínico del primero y la impotencia de la otra. La idea de violación rige oscuramente todos los significados. La dialéctica de “lo cerrado” y “lo abierto” se cumple así con precisión casi feroz (Paz, 1977, p. 70).

De esta forma, entre varones se atacaba a quienes “no se atreven a hacer cosas” o como *gay*, “porque son como las mujeres”, es decir inferiorizados por el colectivo juvenil masculino.

E: ¿tú como joven, qué formas de violencia percibes en la escuela o te afectaron a ti o a otros compañeros?

I: pues realmente a mí, aquí en la escuela, me discriminaron mucho.

E: ¿por qué?

I: este yo fui... bueno me ofendían mucho decían que era *gay*, que “quien sabe qué”. Yo nunca le di importancia a eso. Me decían: “no, qué... es que eres maricón, porque te juntas con pura mujer”. Yo les contestaba: “¿sí? ¿Soy maricón, por qué? ¿Nada más porque no me quiero juntar con ustedes?”.

Y me empezaban a ofender (testimonio de alumno de tercer grado).

E: ¿qué entienden ustedes aquí por puto cuando alguien insulta a otro compañero?

I: Puto es “que me gustan los hombres o que no hago cosas” (testimonio de alumno de segundo grado).

I: ¡los que son putos o los que son “borregas” no entran en nuestra banda!

E: ¿qué son los borregas?

I: los que son chismosos o que “se les abra” hacer algo. Yo “los hice de huevos” a estos “güeyes” cuando llegué. Eran “re putos” y todos les pegaban y les dije a los de mi salón, no se dejen o les voy a dar yo. Y ya solitos se fueron aferrando. Y ya después, ahora sí “los mandan a la verga”. Yo sí “les doy en su pinche madre”, a cualquiera de aquí de la escuela (testimonio de alumno de tercer grado, reconocido como líder).

En mis primeras observaciones durante el recreo en el patio central, me llamó la atención ver a un joven de tercero rodeado de chicas de su grupo y, curiosamente, mientras yo los observaba, una de ellas se impulsó en un brinco frente a él rodeándole por el cuello para caer en sus brazos, a lo cual él respondió sosteniéndola con firmeza y sin tambalear, siguió caminando así para dirigirse a su aula por el toque de la chicharra. Ante esto, la profesora del laboratorio de biología que platicaba conmigo, se escandalizó del hecho, fue hacia ellos y les llamó la atención. El joven la bajó para seguir con paso tranquilo hacia su salón. Posteriormente aproveché para preguntarle al respecto:

E: tienes muchas novias o amigas en la escuela, ¿has recibido agresiones de otros jóvenes por eso?

I: mi amigo sí es bien mujeriego, por eso siempre lo querían golpear [risas]. Yo no, pero igual me agredían. Me decían que soy *gay* porque siempre ando con mujeres. Pero son mis amigas.

E: ¿sí? ¿Aquí dentro de la escuela, por qué pueden ser las peleas, también por las mujeres?

I: por las mujeres o porque no les caes bien a alguien, luego te dicen “te canto el tiro”. A mí me cantaban mucho el tiro y yo nunca quise responderles y entonces se enojaban más y me empezaban a hacer burla, siempre decían que era *gay* (testimonio de alumno de tercer grado).

MASCULINIDADES E IDENTIDADES SEXUALES DIVERSAS

Ahora bien, el modelo de masculinidad hegemónica en que se socializaba al colectivo juvenil de esta escuela secundaria, supone la universalización de la heterosexualidad, de varones que mayoritariamente se identifican como personas blancas, o más blancas que los otros, y no indígenas, preocupados por demostrarse ante los demás como valientes, osados, desafiantes de la autoridad, dejando fuera los matices que las distintas masculinidades heterosexuales

pueden poseer, e incluso, la existencia entre el colectivo juvenil de posicionamientos y preferencias sexuales diversas.

Así, encontré en un grupo de primer grado a dos alumnos que expresaban comportamientos afeminados, ya por su modo de hablar, pararse o perseguirse dentro de su salón. Se daban nalgadas y se hacían travesuras como rayarse el cuaderno para luego desquitarse uno del otro. Sentados en bancas contiguas entre sí, pero aisladas o arrinconadas en un extremo por los demás del salón, estos dos chicos eran estigmatizados por los demás compañeros por ser “maricas”. Se les veía por unos con rechazo y otros con cierto temor. Como si pudieran verse contagiados o manchados por algo a su alrededor. Temor que también sentían muchos varones del colectivo juvenil escolar respecto de otro joven de tercer grado, del que hablaré más adelante, quien se reconocía abiertamente como gay salido del closet una vez negociada y apropiada para sí su identidad homosexual.

De este último joven, el líder de tercero que perseguía a las muchachas para conseguir novio a sus amigos me expresó en entrevista: “¡ah, a ese güey, yo le tenía miedo. Pinche maricón, yo nunca me junté con él, mejor lo pateo...”. Este comentario incluso es muestra de la violencia homofóbica a la que tienen que sujetarse las personas con identidades diversas durante su formación en las aulas de los diferentes niveles escolares. No obstante el expreso rechazo a la identidad homosexual, contradictoriamente era frecuente observar entre los varones de esta escuela juegos pesados que bien podrían sugerir algún tipo de manoseo o juego erótico entre hombres, como podría ser el darse de nalgadas, picarse con el dedo en medio de las nalgas, traerse abrazados por el cuello aparentando pelea o discusión pero hablándose de frente muy, muy cerca ambas bocas; o durante los partidos, el típico abrazo y cargada. También la “bolita” tradicional que consiste en amontonarse y tirarse unos sobre otros o sobre uno de sus miembros en específico. Expresiones todas estas cargadas de erotismo entre varones, el cual, en palabras de Núñez (2001), no debe verse ligado exclusivamente a la penetración. Este autor crítica:

... al “sistema sexual tradicional” del modelo dominante de comprensión del homoerotismo a partir de dos ejes: 1) el fracaso para entender áreas de la vivencia homoerótica no comprendidas por sus supuestos dicotómicos; y 2) la manera en que se vuelve cómplice de las ideologías sexuales y de género que estructuran el sistema patriarcal, negando la existencia de otros homoerotismos (Núñez, 2001, p. 20).

Y es que, a decir de Giuseppe Campuzano, con motivo de su montaje del Museo Travesti en el Perú (2008), en el ocultamiento que se hace de las preferencias sexuales a manera de doble moral: “Toda nuestra cultura es travesti...” (Campuzano, 2008). Ante la violencia implícita de las relaciones entre varones, considero que la constante duda ante la afirmación de su virilidad promueve el insulto entre ellos; designan como “puto” al otro, para descalificarlo. Esto a la vez es el desafío para demostrar su virilidad ante el grupo, de no permitir que duden de su masculinidad, que no le digan “puto”, porque es la peor ofensa y una forma de “no ser hombre”.

Ahora bien, respecto del joven de tercer grado mencionado arriba, que asumía su identidad homosexual y se presentaba ante la comunidad escolar sin rasgo aparente de pena o vergüenza por ser *gay*, se expresaba en sus conversaciones como muy inteligente y maduro para su edad, interactuaba sin inhibición ante adultos y jóvenes de la comunidad. Su profesora de taller lo describió como: “buen comerciante y corrupto, le interesa mucho el dinero y todo lo intenta negociar. Además trata de aparentar mayores posibilidades económicas de las que tiene su familia”, ante lo cual recuerdo haberlo visto una vez durante todo el recreo sentado y luego caminar por todo el patio con una bolsa del Palacio de Hierro, tan sólo para lucirla ante los demás.

Destacaba por liderar a su grupo; cuando podía les organizaba fiestas en los descansos, de manera autorizada y programada. Con su gran capacidad de convencimiento y contactos, lograba desde la autorización del prefecto para ciertas cosas hasta proveerles de refrescos, papas y otras viandas, incluso, alguna vez me convenció de

darles dinero para comprarlas y cooperar de manera encubierta para introducirlas.

Era un comerciante consumado, ya que llevaba para vender pan y atole sin que fuera notorio. Al salir de la escuela, diariamente, iba a vigilar los tres puestos que su madre posee en el Mercado de Sonora, él me dijo que prefería vigilar a los empleados “para que no se claven el dinero”; y que en todo caso era mejor si él se lo quedaba. Por lo regular, al hablar con él su mirada y concentración estaba en ver qué pasa con los chavos a su alrededor, y en estar acosándolos con algunos comentarios cuando pasaban corriendo o caminando junto a nosotros.

Algunas palabras eran para molestarlos y atraparlos con coqueteo en su conversación. En este sentido, se puede decir que era exitoso porque la comunidad lo aceptaba en general con su forma amanerada de caminar y hablar. Siempre caminaba pausado y muy derecho para hacer lucir su porte alto y distinguido; lucía su tez oscura, siempre guapo, bien peinado y con unos lentes blancos a la moda que resaltan contrastando con su piel. Al caminar por el patio durante los recreos u horas libres, la mayoría de sus compañeros varones se cohibían ante él. La mayoría no lo rechazaba, por lo general lo vacilaban confanzuda y amigablemente, algunos, incluso, buscaban de buen modo su diálogo. Otros le temían y otros más lo rechazaban con violencia homofóbica como el joven “darqueto” que se refería a él con desprecio nombrándolo como “¡ese maricón! [al tiempo que se movía como si estuviera golpeándolo]. Un ejemplo más de rechazo en el patio escolar, fue cuando un chiquillo de primer año le gritó: “¡estás bien feo!”, a lo cual él le contestó con coraje y firmeza, abandonando los buenos modales que siempre cuidaba para gritar: “¡chinga a tu madre, pendejo!”, y seguimos caminando sin más.

Cuando recabé los relatos autobiográficos de este joven, me comentó que acababa de tener un problema con la profesora de Mecanografía, con quien se llevaba muy bien, excelente a decir de él, pero al hacerle la confidencia de que estuvo besándose con un chavo de la escuela y ser ella la única en conocer el hecho los demás chavos se

enteraron. El chico al que besó tiene novia y éste le reclamó porque habían difundido el chisme entre “la banda”, refiriéndose a su grupo escolar. A su vez, mi informante le reclamó a la profesora porque había esparcido sus confidencias, pero ella lo negó rotundamente y le dijo que sólo la difamaban a ella como chismosa cuando no había dicho nada y sólo la metían en problemas. No obstante su versión, la profesora perdió toda credibilidad ante él, al tiempo que él iba perdiendo la posibilidad de ser evaluado con objetividad en su materia.

Y es que el problema, como señala Núñez en su crítica al “sistema sexual tradicional” del modelo dominante que interpreta al homoerotismo, es que:

Se conceptualiza las relaciones homoeróticas como relaciones exclusivas de penetración anal, algo totalmente falso, puesto que abundan relaciones homoeróticas sin penetración como enumera: besos, caricias en diferentes zonas de la epidermis, los actos de ternura, de la masa muscular, de los roces, de las miradas, de las estimulaciones genitales, de los juegos fetichistas, etcétera. Esto es, de otras interacciones corporales; sobre todo de las interacciones emocionales e intelectuales que son sumamente significativas en la organización del deseo y en la sensación de satisfacción y placer en los sujetos con o sin penetración. El no concebir toda esta posibilidad de otros homoerotismos y pensar a las relaciones homoeróticas a partir de los papeles “penetrador-receptor” nos dice el autor: invisibiliza el hecho de que en relaciones homoeróticas donde existe penetración, ésta no suele estar restringida a uno de los actores necesariamente (y no estamos hablando aquí de sujetos identificados como “gays”) (Núñez Noriega, 2001, p. 21).

Como señala al final del párrafo el autor, la comunidad estudiantil, al conocer de la interacción que tuvo el joven *gay* con su compañero, sometió a duda la virilidad de este último, quien a su vez reclamó la seducción de que fue objeto por su compañero, negando su propia responsabilidad y capacidad de decisión en el evento.

Núñez Noriega señala además que:

La resignificación del concepto “hombre” puede ser de tal manera que explotándose sus ambigüedades intrínsecas y contradicciones, puedan incluirse las prácticas homoeróticas, incluso como prácticas “muy masculinas”. “Para explicar lo anterior el autor aporta un ejemplo con base en la narración del caso de un varón habitante de una comunidad serrana de Sonora, casado y con hijos, de 45 años, con una trayectoria laboral que incluye la vaquería, la minería, y la construcción. Quien le dijo en entrevista: “Sabes, una vez un bato y yo estábamos dando la vuelta pisteando cerca del río y empezamos a hablar de muchas cosas, acerca de ser abierto de mente, tener un criterio amplio, sobre el respeto y la lealtad en la amistad y poco a poco nos abrimos y así, hasta que me hizo una sugerencia medio indirecta de tener un cotorreo. Entonces le dije como te dije yo ahorita: Yo soy muy hombre, yo soy muy hombre, y si vamos a hacer algo, no olvides que estoy confiando en ti, todo va a quedar entre nosotros, ¿de acuerdo? Pero si hablas te mato y yo repetí varias veces: “yo soy muy hombre”, y el bato, que ya para entonces era mi camarada me dijo: “Órale... yo también soy muy hombre, compa (compadre) y me gusta tener camaradas como tú”. Después de eso hicimos lo que teníamos que hacer (dice sonriendo, indicando que tuvieron una relación sexual) (Núñez, 2001, p. 28).

Respecto del inicio sexual y el reconocimiento de su identidad sexual como *gay*, mi joven informante refirió que empezó a darse cuenta de que le gustaban los hombres cuando entró a la secundaria. Nunca quiso contarme nada de su historia previa, ni profundizar en datos de su familia. Por el contrario, centró siempre los temas de conversación a partir de su inicio en el nivel de secundaria y las relaciones de pareja que a partir de entonces había mantenido. Inició diciéndome que:

¡Fue bien padre! [...] Primero no lo quería reconocer, pero ya me gustó [...].
¡Fue bien padre! [...]. Cuando fui a un bar *gay* con unas amigas y ahí me buscó y me pidió mi teléfono uno de los *stripper* que salió en el espectáculo. Yo se lo di y él me buscó, poco después empezamos a salir... él fue mi primera relación y duramos dos años (testimonio de alumno de tercer grado, reconocido ante la comunidad por su identidad sexual *gay*).

El hombre al que se refiere en su relación era de 36 años, bisexual, tenía hijos y una mujer. A mi informante *gay* no le importaba, no obstante, terminaron porque tenían muchos problemas por celos. Este hombre, decía, era muy violento y lo celaba mucho hasta que acabaron su relación y eso ocurrió un poco antes de que yo entrevistara al chico. De hecho, en alguna ocasión al encontrármelo durante el recreo y platicar lucía muy mal, en contraste con su apariencia de líder exitoso. Ese día me dijo que estaba pensando en la muerte, que si yo no había pensado en el suicidio o en la muerte alguna vez. Cuando le pregunté por qué estaba pensando en eso sólo guardó silencio y en breve se marchó.

Al profundizar en los datos que me brindó sobre sus prácticas y comportamientos sexuales, me dijo que aparte de esta relación había tenido otras cinco. Cuatro de ellas con hombres mayores que él y una con uno de sus compañeros en la escuela, por quien tuvo el problema con la profesora y su grupo.

En su relación actual estaba saliendo por segunda vez con un *stripper*, que era bisexual y mayor que él. Muy guapo y que le gustaba mucho. Respecto a la protección en sus relaciones me dijo que a veces usaban condón, pero otras no porque se les olvidaba o porque les gustaba hacerlo así. Que él sabía que era bueno utilizarlo e iba a procurar, pero que en realidad cuando estaban en la acción luego se les olvidaba y no se protegían.

Respecto de la relación entre hombres jóvenes y maduros, List (2010) apunta que es importante valorar cada situación conforme al contexto y sujetos que involucra, ya que el poder y la vulnerabilidad son para ambas partes. Si bien el estigma generalizado apunta hacia el hombre mayor como un abusador y pervertidor de menores, List documenta, a través de una serie de historias de varones jóvenes, cómo en muchos casos son estos los que buscan insistentemente a los mayores, movidos por una idea de obtener experiencia, mayor conocimiento o madurez y explotando económicamente el valor de su “juventud” como sinónimo de belleza, salud e inocencia.

Este joven estudiante *gay* no compartía con su familia, integrada por su madre, una hermana y un hermano mayores que él, ningún comentario sobre sus relaciones; aunque ellos reconocían su homosexualidad, sabía que no la aprobaban, pero le permitían asistir cada viernes a los bares *gays*, algunos de los cuales, ubicados en Avenida Insurgentes, describía como lujosos,

Su madre y hermano, pues no conocía a su padre, no habían hablado con él sobre su sexualidad, los saberes que poseía al respecto los obtuvo de pláticas con dos amigas lesbianas y con las parejas sexuales con las que había compartido. El prefecto y uno de sus profesores decían sobre los alumnos *gays* que era mejor no meterse en su vida privada argumentando dos razones: “ellos ya saben más de lo que la escuela les puede enseñar” y “sus padres se pueden enojar porque mandan a sus hijos a la escuela para que los eduquemos no para que los critiquemos” (testimonio de uno de los dos prefectos de segundo grado, recabado en entrevista por la autora).

El joven reconocido como *gay* por la comunidad escolar no terminó el ciclo secundario. Dos bimestres antes de concluir su tercer grado se le “conminó” por parte del prefecto de tercero y del director para que buscara otra escuela donde inscribirse, porque no podría acabar aprobando su año escolar debido a las materias que no había acreditado durante su segundo y tercer grado. El chico y su madre accedieron y la última noticia que tuve de él fue que se había inscrito en el INEA (ya tenía cumplidos los 16 años) para terminar mediante exámenes su tercer grado y obtener su certificado de secundaria.

Me parece importante señalar aquí, además de la violencia que ejerce el sistema al excluir a los jóvenes “problema” de su acceso a la educación, que otra gran carencia en el nivel secundaria es la falta de una educación sexual integral, ya que a pesar de ser ésta un derecho humano y sexual inalienable para la juventud, es un campo aún en construcción, como he argumentado en el capítulo anterior. Mientras tanto, como muestra el caso arriba descrito, priva para los

jóvenes la vulnerabilidad ante prácticas de alto riesgo para su salud sexual, la negación de su derecho al placer y goce erótico con menos-cabo de sus derechos sexuales y reproductivos. De esto se deriva una demanda ética de justicia social y de equidad para todas las personas jóvenes en diversidad.

Volviendo a los valores de la masculinidad hegemónica en que se socializaban estos jóvenes en el régimen escolar y familiar, los muchachos eran más valorados y reconocidos entre sus pares si poseían características como el ser hábiles jugadores de fútbol, aceptaban involucrarse en peleas, eran perseguidos por las chicas y poseían mayor número de novias o amigas como sinónimo de mayor experiencia sexual, o por que tuvieran mayor riqueza, fuera ésta producto de su trabajo o, incluso, como resultado del abuso o el hurto. Como mestizos o migrantes indígenas, no se les inculcaba ningún apego para realizar labores domésticas o quehacer alguno en sus casas, pues eran obligaciones asignadas a las mujeres.

Así, un joven de tercer grado, hijo de un matrimonio de migrantes chiapanecos, me explicó que siguiendo los consejos de sus padres él esperaba casarse con una “virgen” y que su rol en su futura casa fuera de proveedor. Mientras que su mujer lo tendría que apoyar con los quehaceres de la casa y no le iba a permitir trabajar. A pesar de expresar su deseo de encontrar a una virgen para casarse, me dijo que no tendría inconveniente en tener relaciones sexuales con alguna de sus novias si ella quería y se lo permitía.

Había otro joven de tercer grado, hablante de náhuatl y de español, que estuvo mucho tiempo enojado, según me comentó al entrevistarlo, porque sus padres habían perdonado a su hermana mayor tras un embarazo, recibéndola junto con su nueva pareja en la misma casa, por lo cual ella ya no iba a lavar su ropa ni hacer los quehaceres de la casa para ayudar a su madre como antes. Sus padres lo habían inmiscuido a él y a su hermano pequeño en los quehaceres domésticos incrementados ante la llegada del bebé. Él se manifestó tan molesto, a causa del apoyo de sus padres hacia su hermana, que bajó sus calificaciones, reprobó las materias de

Español III y Química por más de dos trimestres, poniendo en riesgo su certificación y egreso del nivel. A causa de este malestar, y porque conocía a un hermano mayor que había sido su alumno generaciones atrás, el profesor de Ciencias II (Física) me lo presentó expresando su preocupación porque el chico subiera su promedio. Pero en realidad normalizó su comportamiento a finales del año escolar, cuando el líder de tercero, a quien mencioné arriba, junto con otros compañeros lo adoptaron en su grupo, a instancias de la intervención del profesor, para apoyarlo.

El problema es que entre los apoyos que recibió noté, durante uno de los recesos, que el chico empezó a “fumar churritos”. El líder de su grupo los proveía porque en su vecindad, ubicada en la colonia Morelos, venden todo tipo de droga y está al lado de un hotel, al que acuden las prostitutas con clientes de su vecindario. Este chico incluso una vez me ofreció: “no quiere, son churritos”. Consistían en pedacitos de estopa enrollados con *masking tape* que les permitía inhalar la sustancia. Eran pequeños cilindros, empapados de algún tipo de droga, puede ser “mota” o solvente al que denominan “activo”. Hacían los pequeños cigarros en los baños de la escuela.

Es mota, es más leve que un cigarro. ¡Yo no sé por qué no es legal”. Cuesta 50 “varos” y una bolsita te da como para dos [...]. La mota te pone más loco, el activo te marea nada más, el activo sí te da en la madre y todo, a que te mates solito [...]. Lo más adictivo se supone que es la coca [...] Yo sé, porque en mi cantón en todas las vecindades venden droga... Nada más subo las escaleras y ya ahí tengo o me voy al hotel que está al lado... en todo. Yo vivo en San Antonio Tomatlán. ¿No conoce mi calle? Es bien conocida mi calle, está por la Morelos (testimonio de alumno de tercer grado, reconocido como líder).

El líder del grupo de tercero tenía fama y reconocimiento por su agilidad como jugador de fútbol, además por ser guapo y perseguido por las chicas de su grupo y de otros grupos o grados escolares. Cuando le pedí que me permitiera entrevistarle, su primera reacción estando frente a sus compañeros fue alburearme: “para qué quiere

que hablemos.... me quiere conocer...., señora” [risas]. Aun así aceptó mi invitación para charlar, pues significaba que podía pedir permiso para ausentarse de la clase de Química que no era de su agrado y así me lo expresó. Quiero hacer aquí un paréntesis para referir que antes de esta conversación, durante el recreo, dos de los jóvenes que acompañaban a este estudiante me fueron a gritar: “señora, es cierto que usted le soba la pelona a Gonzalo [risas]. Por ahí andan diciendo que usted le soba la pelona a Gonzalo”. Se referían al prefecto de primero, al que los niños a su cargo apodaban como *Capulina*. Después de decirme esto, cuando vieron que yo tomé atención y les pregunté de qué se trataba lo que me decían, se fueron corriendo sin aclarar por qué su intención de humillarme y también al prefecto.

En otra ocasión, también me sentí agredida por otros jóvenes de tercer grado, cuando al acercarme a platicar con ellos, conocedores de la investigación que realizaba sobre sus comportamientos sexuales, me dijeron que si no quería ir con ellos al “Abuelo”, que es un antro ubicado en Ciudad Netzahualcóyotl, donde acostumbran ir para “caldearse a unas rucas”. Que ahí las rucas como yo podían “caldear”. Y además para que yo tuviera “lo que andaba buscando”. Posteriormente, en la plática me dijeron directamente que si mi marido y yo no estaríamos dispuestos a hacer un trío. A partir de estos comportamientos doy cuenta sobre cómo mi presencia como mujer madura no estaba fuera de los discursos e imaginarios que sobre la sexualidad manejan estos jóvenes y que al sentirse violentados por mis indagaciones en torno a su sexualidad, procuraban resistir y obligarme con estos comentarios a sujetarme en subordinación a ellos en tanto mujer.

Dicho lo anterior y volviendo a la entrevista que me concedió el joven líder de tercer grado, me permitió conocer el significado que para él tenía el fútbol, las chicas y los noviazgos, así como las formas de cortejo, e incluso, los motivos por los que dieron de baja a “su brother”, como le decía a otro joven que también era reconocido como líder por ser “bien verga grande”. Tan bueno para las peleas que a causa de una de ellas fue expulsado al ponerse al tú por tú

con el profesor de Química, que fungiendo como su tutor trató de intervenir en algún asunto que le molestó al joven. En fin, el joven líder de tercer grado me dijo entre otras cosas: “qué quiere saber del futbol, yo sé todo lo que quiera saber”. Su padre le enseñó de chiquito y su máximo anhelo era llegar a ser aceptado en las fuerzas básicas del América. Aunque no se había atrevido a ir a solicitar su ingreso a la porra, a la salida de tercero esperaba poder hacerlo como un proyecto futuro de trabajo.

Para estos jóvenes el futbol es un elemento fundacional de sus masculinidades, al que atribuyen incluso mayor valor que a las mujeres, amigas o novias:

E: ¿cómo pasaron el día de la amistad, no hicieron fiesta por el día de los novíos?

I: yo bien porque ganó el América, iba a salir con mi novia pero le dije que no porque quería ver el partido (testimonio de alumno 1 de tercer grado).

E: ¿por qué le gusta el futbol?

I: porque es el único que se juega, Cuando era chiquito mi papá me enseñó a jugar y me encantaría jugarlo profesional. Una vez fui a Querétaro a probar y que no me quedo.... ¡No manche! Yo tenía como 14 años y eran ya puros señores (testimonio de alumno 2 de tercer grado).

I: hoy nada más llego a mi cantón, como, y me voy para ver al azul. Va a jugar el Cruz Azul contra las Chivas, nada más llego, como y me lanzo.... ¡Chale yo le voy al América y voy a ir a ver jugar al Cruz Azul!

E: digamos que el futbol ¿qué lugar tiene en ser hombre?

I: todo, ahí se desaburre, la calle, cuando estás acá te distraes...

E: y en cuanto al valor entre ustedes y la competencia, ¿les da algo?

I: ¡ah, cómo no! Cuando apuestas... contra el Cruz Azul siempre ganas, cuando apuestas contra otros luego pierdes, puedes perder el pelo, las cejas... el Cruz Azul es “putito”, el “chido” es el América. [...] Yo sí prefiero el futbol que a cualquier ruca.

E: ¿será que no se ha enamorado nunca?

I: ¡cómo no, yo ya me enamoré del América! (testimonio de alumno de tercer grado, líder de grupo).

¡Yo me voy a poner un tatuaje, así, toda la espalda, con unas alas. Y acá un corazón con el América! (testimonio de alumno 3 de tercer grado).

CAPÍTULO 5

VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN ENTRE PARES EN LA ESCUELA

ESTIGMA, VIOLENCIA Y EXCLUSIÓN ENTRE PARES

En dos ocasiones tuve referencia de jóvenes que dentro del salón dieron muestras exhibicionistas ante sus pares, vinculando su manejo de imágenes de poder con sus penes. La primera fue por parte de un joven de primer grado, quien, al estar yo dentro del salón, empezó a subir y a bajarse la bragueta con una actitud desafiante o retadora hacia sus compañeros en general e incluso hacia mí, cuando se dio cuenta de que le observaba intrigada sin dar muestras de asombro o de regañarlo como cualquier otro adulto lo habría hecho. Le pregunté por qué estaba subiéndose y bajándose la bragueta, no me contestó, sólo siguió haciéndolo y deambulaba por todo el salón, mientras los demás compañeros, sin hacerle caso, seguían en juego libre, aunque no dejaban de mostrarse intimidados evadiendo el movimiento que hacía simulando ir en su contra. Con la finalidad de reconocer el significado que podría tener este tipo de comportamientos para sus pares, le pregunté a un joven exalumno de la escuela si había visto algún comportamiento así o parecido en sus grupos y qué podría significar. Me dijo que él nunca vio a nadie

en concreto masturbarse en el aula o “hacerse la chaqueta”, como lo refirió; pero sí había visto en una de las aulas cómo en su salón había un chavo que siempre se estaba agarrando el miembro sin que ello fuera connotado de algún modo por los demás:

Yo tenía un amigo que siempre se la estaba agarrando en el salón, Yo me sentaba atrás de ese “güey” y siempre traía una mochila que se la ponía entonces arriba entre las piernas. Y un día llega el de matemáticas y que se para y cuando se paró le di un golpe por detrás de la rodilla y que se vence como los muñequitos que se mueven y se sienta. Y me dio un montón de risa... y todos le dijeron: “¿qué te pasó Elliot? Los demás dijeron: “¡es que el compañero ya lo violó! Ya le dio su picada de burro y lo violó. ¡Y le llegó hasta los brazos! (testimonio de alumno de tercer año al inicio de mi entrada al campo).

Hubo otro joven que identifiqué, cuyo caso ilustra cómo la colectividad puede estigmatizar y acosar a un individuo a partir de meros rumores y, sobre todo, por el trasfondo del conflicto interpersonal y de poder entre estudiantes. Esto ocurrió en un salón de segundo grado con un chico repetidor que venía de otra escuela, al que apodaban sus compañeros de aula como: *el nazi*. Según me narraron sus compañeras de grupo, este joven había llegado con agresividad y queriéndose imponer ante todo su grupo escolar, incluso una de sus compañeras me refirió como un hecho dado que el joven se masturbaba en el salón, aunque a mi pregunta concreta respecto de si ella misma lo había visto me respondió que no. La versión se respaldaba en el anonimato: “alguien lo había visto y dio aviso al tutor del grupo”.

Es mi opinión que el grupo actúo con resistencia al agresor y utilizó los ademanes exhibicionistas del joven para denunciarlo ante el profesor tutor y la prefecta, quienes junto con el grupo iniciaron los rumores de que el chico “apesta a miados”, de que “no se baña”, “se masturba en el salón”. Cuando busqué testigos directos ninguno me refirió haber visto personalmente algún hecho y el propio tutor del grupo dijo haber recibido la versión que el grupo y un supuesto

“primo de él” le dieron al respecto. Ante lo cual intervino hablando con todo el grupo para que actuaran con tolerancia y aceptaran al muchacho dada la cantidad de rumores. El supuesto “primo” era en realidad sólo un paisano del joven, hijo de un amigo de su padre, es decir, no había tal parentesco. Después me enteré de que el primo y su padre eran más bien amigos del papá del muchacho estigmatizado. No querían al joven y le referían al padre de éste recomendaciones sobre cómo debía corregirlo para controlarlo.

Y es que el muchacho apodado *el nazi*, cuando lo entrevisté por primera vez durante el mes de diciembre del ciclo escolar, en lugar de entrar a sus clases vagabundeaba por todo el patio con su mochila. Me llamó la atención verlo rondando todos los recreos y en los descansos fuera de su salón cargando su mochila pesadísima para todos lados. Buscaba cualquier pretexto para no estar en clase, salirse o que lo sacaran del aula. Este joven iba a cumplir 15 años el siguiente enero y por ser repetidor era un poco mayor en promedio que sus compañeros de grado. Hijo de un migrante de algún poblado que le habían referido como San Felipe, al parecer cercano al municipio de Zamora, Michoacán, inició su relato diciéndome:

Los del salón luego son bien manchados, siempre me hacen cosas, por eso no dejo mi mochila. Mi vida es muy, no sé cómo explicarle. Mi papá tiene otro niño con otra pareja y pues no nos trata igual. Haga de cuenta, uno vive en la pobreza, otro vive en la riqueza. ¡Y pues no se vale! Porque se supone que somos sus hijos y debe ser parejo [...]. A veces hasta me quiero suicidar [...] porque no tiene caso que yo viva si él me trata mal [...]. Mi mamá tiene 14 años que no está conmigo, a mediados de agosto o septiembre me la encontré. Porque yo no la conocía y me saludó. Me dijo mi papá “salúdala” y me la presentó. Yo no sabía quién era. Sentí ganas de llorar y abracé a mi papá, y ya no le dije nada a mi mamá. Mi madre tiene hijos con otra pareja que no son de mi papá [...]. Mi papá me dijo que no vino por buscarme sino para pedirle un favor porque él trabaja en la Delegación y entonces él luego me llevó para que yo la conociera [...]. No siento nada por mi mamá pero a la vez que quisiera volver a verla, saber algo de ella, también me dio tristeza.

Y es que no entiendo cómo puede ser que hayan pasado 14 años y sabiendo dónde trabajaba mi papá y dónde estaba yo, no me había venido a buscar.

Mi papá tuvo una demanda en Ciudad Netzahualcóyotl por mí. Porque mi padre llegaba tomado y luego me golpeaba. Estuve 15 días en el DIF, mientras me daban en custodia estuve con mis tíos. Pero luego ya se la dieron a mi papá porque prometió que ya me iba a cuidar y ya no iba a tomar. Pero la verdad es que sigue igual. Mis tíos me trataban bien, estaba mucho mejor con ellos. Ya hay una demanda y si el procurador del DIF llega a buscarme a mí, al que meto en problemas es a mi papá (testimonio de alumno de segundo año a quien sus compañeros apodaban *el nazi*).

Me relató lo poco que sabía sobre su origen, pues su padre le había ocultado todo por años. Sus padres se conocieron en los alrededores de La Merced, donde trabajaban cuando recién habían llegado a la ciudad. La madre, mayor que el padre, tenía un matrimonio previo y al nacer el niño como producto de su infidelidad lo dejó al cuidado del amante (el padre de mi informante) y nunca más se volvieron a ver. Según me narró el muchacho, desde que él era pequeño su padre acostumbraba alcoholizarse y golpearlo, o dejarlo sin comer. Razón por la cual una de sus hermanas, tía paterna del muchacho que siempre ha vivido cercanamente a su domicilio actual en Ciudad Netzahualcóyotl, Estado de México, junto con su esposo y sus tres hijas ya casadas, han procurado ver por el chico y cooperar con su educación, recibéndolo en su casa cuando sale de la escuela, brindándole alimentación, juego, diversión y, sobre todo, cariño que el chico añora y contrasta con el trato indigno que dice recibir de su padre y su madrastra.

Estos últimos tan sólo le dan de comer una vez al día, le compran más cosas al hijo menor y, además, el padre sigue tomando y se enoja con él constantemente. Se siente muy triste porque tras su queja por maltrato y abuso ante el DIF y la temporada en que estuvo internado en espera del otorgamiento de su custodia (esto ocurrió cuando él tenía entre 10 y 12 años), a pesar de que él tenía la expectativa de pasar a vivir con sus tíos, el organismo decidió darlo a su

padre bajo promesa de mejorar el trato. Ante la falta de cambio en su papá, el joven prefiere nombrar como “verdaderos padres” a su tío y tía. Y es que dice, esta última le ha dicho con cariño:

Mi mamá me dice: “aunque no hayas nacido de mí, yo te quiero como si fueras mi hijo porque me dueles [...]”. Y pues hasta la fecha me quiere mucho, me protege mucho. Ahorita saliendo de la escuela me voy para allá, cuando no vengo a la escuela me quedo en mi casa (testimonio de alumno de segundo año a quien sus compañeros apodaban *el nazi*).

A cada evocación de estas dos personas de su familia, el chico cambiaba la voz a un tono suave que expresaba emoción, admiración por ellos. Y es que dice que este matrimonio le ha comprado juguetes, le ha enseñado a cantar, lo han grabado en videos y tienen sus fotos desde pequeño. A él le gusta cantar como Pedrito Fernández, como Pedro Infante, como Vicente Fernández. Este joven estudiante no se reconoce como migrante indígena, pero como posible marca presente de la etnicidad en alguna de las líneas de su genealogía, en la primera entrevista me dijo que esta tía paterna, a la que le dice madre, y su abuela paterna, hablan la lengua purépecha.

Aún así, ni él ni su familia se reconocen como pertenecientes a algún grupo indígena del estado de Michoacán. Este joven no recordaba sus orígenes y su familia no le había inculcado valores o apego alguno al respecto, por lo que se identificaba con los chicos “normales o mestizos”, en lo personal debo aceptar que no pude dejar de asociar el gusto familiar por la música con el hecho de que para la cultura purépecha ésta siempre ha sido un elemento clave tanto en sus danzas como en la elaboración de instrumentos musicales de maderas finas, como las guitarras de Paracho, rasgo que aún prevalece entre los miembros de esta familia tras su migración a la Ciudad de México.

Ante la estigmatización del grupo hacia el muchacho, las llamadas por reportes a su padre biológico fueron muy frecuentes para que viniera a responder como tutor ante la escuela por uno u otro

incidente, y las secretarías, conocedoras de que trabajaba en algún área de la delegación Venustiano Carranza, aprovechaban para pedirle favores respecto a distintos trámites personales que necesitaban realizar. En una de estas ocasiones pude observar a corta distancia en el vestíbulo del edificio de la dirección cómo llegó el padre de este joven, quien era un sujeto de aproximadamente un metro y medio de estatura, 48 años de edad, vestido con un traje de muy bajo costo, sucio y mal planchado, su camisa arrugada y sin corbata, apenas conservaba dos de los cinco botones. Tenía además la piel afectada por una infección de vitiligo, por lo que se rascaba la nuca con frecuencia.

Escuché además cómo ante la queja del padre por el mal desempeño del chico, una de las secretarías se puso a regañar al muchacho y a darles lecciones tanto al padre como al joven sobre lo que tenían que hacer o dejar de hacer, atribuyéndose autoridad o competencia. Cuando terminó el alegato y el chico se retiró, me acerqué al padre y, al preguntarle por la situación del joven, me dijo que a causa del problema de comportamiento de su hijo, algunos profesores ya le habían pedido que lo canalizara al psicólogo, pero que él no sabía qué hacer ni a quién acudir para ayudarlo a salir adelante.

Durante los recreos, cuando me lo encontraba, a veces tenía mucha hambre y me pedía prestado para comprarse algo, o si podía “le gorreaba a alguien” alguna papa o lo que pudiera. Una vez lo tuve que rescatar de la amenaza de tres chicos de primer grado, quienes lo encararon porque no les devolvía el dinero que les había pedido en préstamo para una torta. Así que tuve que darles el dinero para que lo dejaran en paz. Ya para el mes de junio de 2010, antes de finalizar el curso, me dijo que él tenía unos primos en Michoacán y que en su proyecto de vida estaba unirse a “los zetas”, que eran cuates de sus primos, para poder tener mucho dinero y hacerse de un buen carro y una casa.

Este caso muestra la vulnerabilidad de los jóvenes de secundaria, ante la falta de apoyos y el rechazo de su comunidad escolar y

familiar, para optar por un proyecto de futuro vinculado a las redes de mafia y delincuencia.

POLÍTICA SEXUAL MASCULINA Y RÉGIMEN DE GÉNERO ESCOLAR

Como argumenté en los dos capítulos anteriores, ante la contingencia histórica que le interpela en el marco de la globalización, violencia social, piratería y narcotráfico, el tejido social del barrio de La Merced ha ido cambiando y las alianzas o redes de socialización se han resignificado con deterioro de la solidaridad entre sus miembros. Además, debido a la accidentalidad y negociación política de contingentes ciudadanos con intereses diversos, asociaciones civiles, grupos policiacos y autoridades del gobierno de la ciudad con intereses diversos que confluyen en torno a la localidad, los pactos que estructuraban la convivencia vecinal y solidaridad entre sus integrantes han tenido fluctuaciones, desencuentros y reconfiguraciones acordes a los nuevos tiempos que imponen nuevos códigos y alianzas para su pervivencia y seguridad.

Como he descrito arriba, los sistemas de prestigio establecidos en la simbólica del grupo social del barrio de La Merced y en esta escuela, autorizaban y ratificaban en el poder a quienes ostentaban poseer mayor fuerza, más dinero o el uso ilegítimo de la violencia o el engaño y la audacia para subvertir los códigos y normas establecidas por las autoridades escolares. No era raro entonces que se expresaran identificaciones de los jóvenes con este tipo de comportamientos apropiados como formas audaces para subvertir al autoritarismo institucional, que les permitían obtener mayor estatus ante la comunidad estudiantil.

Este resquebrajamiento se proyectaba en las aulas de la institución escolar según observé. Identifiqué diversos ejemplos de alianzas, negociaciones y pactos que los estudiantes, a semejanza de los actores adultos de su entorno, reproducían en su interacción entre pares, ya sea en el patio de juegos, en las aulas, en la cooperativa. Por ejemplo:

en esta última, a la hora del receso largo o recreo, las tres vendedoras no se daban abasto y tenían que montar guardia con aguda atención. Insuficiente, por cierto, al verse burladas por algunos estudiantes que previamente se ponían de acuerdo en pequeños grupos de tres o cuatro –a unos cuantos pasos de su presencia, marginándose del bullicio del alumnado amontonado alrededor–, para que mientras unos les distraían con gritos y peticiones de alimentos preparados, otros, sus cómplices, aprovechaban la distracción para robar algunas de las bolsas de dulces o frituras que estaban más a la mano.

De igual forma, en las aulas era una estrategia efectiva que, sin haberse comunicado formalmente, habían institucionalizado los grupos de alumnos para que al llegar algún adulto, fuera quien fuera, se le abrumara bulliciosamente aturdiéndole con gritos y peticiones, para desmotivar y desarmar cualquier intención de trabajo o solicitud por parte del sujeto adulto, quien prefería declinar, o bien, dispersaba su energía a lo largo del tiempo asignado con el grupo, sin lograr controlar la situación para alguna instrucción o realización de la tarea grupal.

Así, mientras en turno unos provocaban el desgaste y distracción, el resto del colectivo juvenil podía hacer escándalo en el aula y seguir ocupándose en sus propios intereses sin que interfiriera el adulto en cuestión abrumado por la estrategia de bullicio y falta de control de la situación. Estas estrategias de solidaridad y resistencia juvenil ante la autoridad del grupo adulto, si bien expresan la agencia del alumnado para subvertir la autoridad adulta, al mantenerse como formas de comportamiento más o menos permanentes, deterioran, por otra parte, el ánimo de aquellos pocos alumnos quienes tuvieran interés en estudiar con mayor ahínco o cumplir con la entrega de tareas o ejercicios. A decir de algunos alumnos a los que entrevisté, un estudiante no debería mostrar aptitud en su desempeño escolar, pues era mal visto por los otros, se le acosaba y violentaba para desalentar este tipo de comportamientos, sobre todo, en el caso de los varones, como me señaló un alumno de tercer grado: “a los cerebros aquí nadie los quiere”.

Por otra parte, en el patio escolar durante un juego de fútbol, una chica de tercero que había sido aceptada para jugar en el equipo de varones, acudió a mí para que le prestara 20 pesos con los cuales negociaría su ingreso por un juego. Al escuchar su necesidad, me indigné proyectando mi propia subjetividad y le dije: “acaso te están queriendo cobrar para admitirte por ser mujer entre varones”, ella me respondió: “no, es que cuando se juegan los partidos hacemos apuestas y para participar todos nos tenemos que mochar. Pero no le vaya a decir al prefecto”. Más adelante, comentando esta anécdota con la prefecta de segundo grado, me explicó que fue uno de los propios profesores quien instituyó meses antes esta práctica porque “hacía su negocito”; la autoridad la prohibió al enterarse, pero en lo particular los grupos han seguido llevándola a cabo “a escondidas”.

En consecuencia, para la comunidad estudiantil el valor o prestigio de sus miembros estaba mediado por la capacidad y astucia que demostraran hombres y mujeres para burlar a las autoridades, mientras que en lo concerniente a los códigos de género, atribuían mayor valor y prestigio a los varones que demostraban más fuerza o gallardía a través de ser “el más chingón”, cuando se ostentaba una fuerza y violencia superiores sobre los otros compañeros o “enemigos”, ya fuera venciendo en las peleas o liderando los grupos que acosaban y controlaban el territorio escolar.

Aquí cabría repensar la función que cumplen las frecuentes peleas dentro y fuera de la escuela, más que como hechos estrictamente de violencia, como estrategias y tácticas para establecer valores de prestigio y estatus ante el grupo escolar.

Otro factor de renombre y posición social se obtenía cuando algún joven manifestaba una gran destreza en actividades atléticas como el fútbol o el box. Vinculado a este factor de prestigio, como recompensa agregada, estaba la capacidad de tener más mujeres en disposición por su audacia y destreza, o en palabras de ellos, “por ser bien chingones”, que no era lo mismo que ser “bien caritas” o “guapos”, pues estos últimos eran perseguidos por un buen número

de chicas, pero no eran tomados en cuenta para mantener una relación estable debido a que las estudiantes les atribuían fama de ser más mujeriegos que los “feos”, también les parecían más mentirosos e infieles.

De cualquier forma, poseer estos perfiles de prestigio y reconocimiento, representaba para los líderes de grupo no sólo la admiración de sus seguidores, que incluía que otros varones se subordinaran a ellos en pequeña pandilla escolar, sino también la capacidad de atención de un mayor número de chicas de las que decían: “quieren andar con ellos”, ya sea como novias o como amigas, quienes a su vez obtendrían estatus respecto de otras chicas, en función de su relación con los jóvenes más destacados y respetados por la comunidad escolar.

Un tercer factor de prestigio tanto para hombres como para mujeres estudiantes dentro de la comunidad escolar, era su capacidad adquisitiva y económica. Si bien se valoraba a aquellos que demostraban tener más dinero y, por lo tanto, eran considerados como de “mejor clase”, el factor económico era un indicador riesgoso, pues decían que si la forma de ser del sujeto “cae pesada” al grupo estudiantil, en lugar de aceptarle se burlaban de él y lo desvalijaban. Con ello trasgredían su estatus para humillarlo mostrando mayor astucia al quitarle con impunidad los bienes que poseía, ya fuera su celular, dinero o mediante la exigencia de cuotas impuestas por protección, a manera de pequeñas mafias que los ponían bajo amenaza. Además, para tener novia, según los varones estudiantes, se necesitaba lana porque “las rucas salen caras”, como dijo un estudiante líder de tercer grado. Según este mismo informante los padres “se cotizan demasiado”, es decir, se mostraban muy exigentes cuando iban a sus casas para pedir que les permitieran andar con sus hijas:

I: es lo malo de “las morras”, que salen caras, salen caras y peor, luego ni las dejan salir.

E: y mientras más caras mejor ¿o no?

I: no, peor, deben de salir baratas. Invitarlas a un lado sale caro, al cine, al "fut" ...
¿A poco usted no tiene hijas, a poco usted las dejaría salir? [...]. Los papás se cotizan demasiado. Yo acabo de invitar a una morra el sábado para ir a un partido, y apenas me van a decir si le dieron permiso o no. Y sale bien caro, 400 varos, pero como mi carnala es de la porra del Cruz Azul me salieron en 100 varos cada uno.

Pero pues no la dejan. Además como anduve con su hermana antes pues... Y luego su mamá que me conoce. Una, la más grande, le dijo a su mamá que yo andaba con ella, y ya después anduve con la otra, esta va aquí en la escuela. Y entonces su mamá me chacalea...

E: ¿y por qué andaba con las dos, cuál le interesa más, la primera o la segunda?

I: ¡es lo mismo! Están bonitas las dos. Una se llama Abril, con ella anduve en segundo. ¡Un pinche ratote! Me cortaba y luego regresábamos. Siempre cuando andaba yo con ella también andaba con otra. Luego anduve con una de sus primas. Luego ya salió de la escuela y ya se enteró que andaba yo con otra morra de la secundaria y ya me cortó y no quiso volver a andar conmigo. Luego anduve ya con su hermana, ya la dejé y ahora volví a andar.

E: ¿y por qué las deja?

I: es que luego como que aburren sus pláticas... Y luego se enojan, no quieren que le hable a cualquier otra niña.

E: ¿y cómo las convence para andar con usted?

I: nada más les tiro verbo a lo menso, a lo que se me ocurra... pero siempre me dicen que sí. ¡Tengo suerte! Es que al momento se te ocurren cosas y ya les empiezas a hablar. Aunque sean mentiras las que les digan (testimonio de alumno de tercer grado, líder de su grupo).

No obstante el reiterado comentario de los varones, de que tener una novia sale cara, las chicas me dijeron:

No, la cosa no es así, tú no puedes pedir que te den cosas, que te regalen porque luego luego se ve que eres bien interesada. Lo importante es que te quieran, que sean buena onda y que tengan buenos sentimientos. Que te sepan decir bien las cosas (testimonio de alumna de tercer grado).

Pero a pesar de lo caro que les resultara tener novia, si se presentaba la oportunidad, los jóvenes estudiantes preferían tener más de una o la cambian constantemente. Cuando según ellos, ya se aburrían. Mientras que la mayoría de las chicas entrevistadas buscaban noviazgos prolongados o estables.

Las relaciones de noviazgo de los varones, por lo general, duraban cuando mucho dos meses y les parecía demasiado.

I: yo tuve hace tiempo una novia con la que duré un chorro. Ya teníamos como dos meses, pero mejor cortamos.

E: ¿y por qué cortaron, cuál fue la causa?

I: pues es que yo me aburría mucho. O sea, ella quería que yo la estuviera oyendo, que platicáramos y entonces yo no podía ir a jugar con mis amigos, así que mejor cortamos (testimonio de alumno de tercer grado, hijo de migrantes chiapanecos).

Respecto al uso del condón, la mayoría de los jóvenes, hombres y mujeres, contestó que no lo utilizan. Un joven estudiante de tercer año me refirió que él nunca compra el condón: “a mí que me lo compre la morra”. Por el contrario, las chicas expresaron que era obligación de los varones prevenirse de traer condón, pero ni unos ni otras lo exigían. De manera que por sus encuentros sexuales improvisados, eran vulnerables a las ITS, al VIH o a un embarazo.

Al respecto, Villagómez (2008, p. 17) afirma que la maternidad adolescente puede ser considerada como uno de los múltiples mecanismos de reproducción de la pobreza, la cual se traduce en orígenes desiguales que, a la postre, se concretan en el acceso diferenciado a oportunidades de bienestar y que caracterizan a las madres adolescentes, más allá de su maternidad. No obstante la responsabilidad de ambos sexos, varones y mujeres estudiantes responsabilizaban y sancionaban a las chicas, a quienes atribuían la responsabilidad total de aceptar o no tener relaciones sexuales, igualmente les adjudicaban de manera implícita la posibilidad de tener un embarazo.

En una ocasión le pregunté a una joven de tercer grado qué opinaba sobre las pláticas que el Inmujeres de la Ciudad de México había impartido, en las que informaban acerca de la posibilidad de abortar en caso de un embarazo temprano, para que éste no afectara su proyecto de vida futuro o su salud sexual y reproductiva. La chica me contestó: “¡ah, no, si me abrí de patas, pues me friego! ¡No voy a matar a nadie por mi culpa! Y por lo general eran las mismas mujeres las que sancionaban y vigilaban moralmente los comportamientos de las otras mujeres, adultas y estudiantes.

En términos generales, podemos ver cómo los varones estudiantes abordan los temas de sexualidad:

Mi mamá se enoja conmigo porque dice que no tengo sentimientos, que nada más las hago sufrir [refiriéndose a sus novias]. Pero yo le digo que los hombres nada más servimos para cuatro cosas a las mujeres: 1) para escribirles poemas, 2) para decirles que “las amamos”, 3) para que nos terminen 4) y para eso otro [refiriéndose a tener relaciones sexuales] si ellas quieren y nos aceptan (testimonio de alumno 5 de tercer grado).

Complementando lo anterior, más adelante el mismo joven me refirió: “las chavas sirven para cogérselas... para co... comer con ellas, para que me digan ‘te amo’ y para terminar con ellas.

Por otra parte, para las chicas los sistemas de prestigio eran análogos a los de los varones, se valoraban más aquellas estudiantes que demostraban ser más violentas entre su grupo y “que no se dejan de las demás”. Ello se ratificaba por las provocaciones y peleas que sostenían entre ellas de forma semejante a la de los varones, incluso, como una expresión de familiaridad conmigo y de su aceptación de mi presencia, en dos ocasiones intentaron “echarme a pelear” con alguien más de la escuela. La primera vez, una chica de segundo, estando yo como parte de su grupo de juego en el salón, le dijo a otra de sus compañeras: “órale, aquí la señora dijo que tú eres una chamaca bien mensa y que le caes regorda, que quiere echarse un tiro contigo”. Yo inmediatamente

me desmarqué riéndome de su ocurrencia y negando ante la chica cualquier comentario que causara duda. En otra ocasión, también dos estudiantes varones de tercer grado se me acercaron y me dijeron: “oiga, por qué no se echa un tiro con *la chichis* (refiriéndose a la profesora de Civismo de segundo grado), ella dice que usted se cree mucho y que le cae muy mal”.

De igual forma, se respetaba más y lograba mayor estatus aquella chica que fuera novia del líder de grupo, o en función de sus pretendientes, novios o amigos y del prestigio que estos ostentaran ante “la banda”, como llaman a su grupo de amigos.

Un tercer factor de estatus se expresaba en las chicas que portaban marcas o atuendos “de moda” que las distinguían o las hacían más atractivas y deseables como novias y amigas. A través de portar estas insignias o marcas de prestigio, se presumía y se establecía competencia entre mujeres en función de lograr “ser novia de”, traer prendas como chamarras, pantalones, blusas “de marca”, que en su mayoría tenían un costo accesible a causa de la piratería que prevalece en la zona. Por ejemplo, en lugar de Giorgio Polato se imitaba la tipografía y logo en la etiqueta con cierta variación en la leyenda dejando: “Gigio Ponchito”. Aún así, poseer esas prendas denotaba un estatus económico mejor logrado ante su grupo social escolar. Había otro grupo minoritario de chicas que tenía cierto reconocimiento de parte de los hombres y a las que se les permitía ser incluidas en sus partidos de fútbol, aquellas que demostraban ser buenas jugadoras y dar un nivel de juego semejante a los chicos, por lo que eran bien aceptadas para jugar y estar a la par de ellos. Este tipo de chicas eran a lo sumo cuatro en toda la escuela y cuando les pregunté cómo aprendieron a tener ese nivel de juego, la mayoría tenía solamente hermanos varones y tenía por costumbre jugar y competir con ellos desde sus primeros años.

De cualquier forma, el colectivo de mujeres por lo general estaba inferiorizado y subordinado a los varones. Ello se notaba no sólo en las formas de relacionarse, sino incluso en la cantidad y escasa presencia de éstas en el colectivo escolar. En cada uno de los grupos que

en promedio eran de 20 alumnos, las mujeres se constituían en minoría, al ser entre cinco y siete en cada grupo de los distintos grados.

Como he descrito arriba, otro signo de esta notoria inferioridad de las mujeres en la diferencia sexual, era la sujeción de las estudiantes a distintas conductas de violencia y acoso que asumían pasivamente en los distintos espacios de la escuela. Por ejemplo, en la cooperativa escolar, donde los chicos de primero y segundo grado, sobre todo, aprovechaban los bulliciosos amontonamientos para golpear fuertemente en la cabeza a las compañeras, aventarlas y ser atendidos antes que ellas por la vendedora. O bien, como estrategia se les imponía el manoseo impunemente para que, ofendidas o violentadas, ellas mismas se hicieran a un lado.

En otras ocasiones fui testigo silenciosa de ahorcamientos y fuertes manoteos. Una vez, por ejemplo, un joven estuvo jaloneando a otra chica hasta dominarla, tirarla en el suelo y golpear fuertemente su cabeza contra éste hasta controlarla. Esto ocurrió en uno de los pasillos, al margen de la clase de Educación Física y teniendo a unos cuantos metros al profesor de esta asignatura, quien no se dio por enterado del evento, pues se encontraba sentado en un escritorio que ubicaban en el patio, donde por lo general no lograba mayor visibilidad sobre lo que hacía el total de sus alumnos. Sentado al escritorio, se veía rodeado principalmente por las alumnas durante el lapso de las clases, mientras que los demás del grupo jugaban desparpajados en las canchas del patio central o se perseguían unos a otros sin control.

En varias ocasiones me acerqué a preguntar a las estudiantes por qué dejaban que las trataran así sus compañeros sin reclamarles o acusarlos con la autoridad. Ellas se sonreían y no contestaban o en algunos casos me dieron razones como: “es que si nos quejamos nos regañan a nosotras. Dicen que nos llevamos con ellos, dicen que no nos damos a respetar y que los provocamos” (testimonio de una chica de tercer grado).

Algunas pocas, porque eran de mayor edad o grado, se defendían por sí mismas sin buscar la mediación de los adultos; les gritaban

para reclamarles a sus agresores o les respondían con golpes. Pero ante este tipo de acciones, los varones en cuestión se replegaban para reagruparse en duplas o tríos para volver aún con más fuerza al acoso intermitente hacia la chica, ya fuera con burlas, aventándola o tocándola, jalándole los cabellos, hasta que ésta se alejaba o, si podía, también recurría a una o dos compañeras que la hicieran fuerte en la oposición. Si se lograba esto último, el colectivo de varones se replegaba como perdiendo el interés y sin más se dedicaban a la búsqueda de otro modelo de acoso como si nada hubiera pasado.

CORTEJO, NOVIAZGO Y VIOLENCIA ENTRE EL COLECTIVO JUVENIL

En esta política sexual entre los sexos era notorio que mientras las mujeres tan sólo podían verse reunidas en duplas que deambulaban durante el receso caminando o sentadas en algún rincón del patio escolar, los jóvenes podían formar pequeñas pandillas de entre cinco, siete o hasta 10 miembros que se organizaban para jugar y repartirse el territorio escolar, apropiándose con violencia de mayor espacio en el patio escolar, en las aulas, e incluso, en los baños, fueran de hombres o de mujeres. Algunas de estas pequeñas “bandas” se ponían de acuerdo durante el receso o a la salida de la escuela para acosar y perseguir a otros alumnos con diferentes motivos en busca de conseguir la atención de las jóvenes de su entorno, fueran éstas de su edad y propio grado escolar o aun de mayor grado.

Aquí cabe hacer notar que al interior de las aulas, como he señalado al inicio, los chicos sentían como parte de su propiedad o adscritas a su territorio a las mujeres de su grupo y no toleraban con buena mirada que “los de otro salón” vinieran a cortejarlas. En la defensa o en el acoso que el colectivo masculino dirigía a las mujeres de su grupo, mediaba también la buena o mala fama que tuvieran las chicas ante ellos por su desempeño; es decir, si eran o

no “zorras”, pues a estas últimas ya no se les ponía mayor atención y se permitía que se relacionaran con otros varones, pues se daba por hecho que las propias chicas eran quienes propiciaban la situación de encuentro con “los otros”.

Puedo relatar aquí una anécdota respecto de la osadía con que una pandilla de chicos de primer grado se acercó sin miramientos a acosar-cortejara una estudiante de tercero, aunque era de mayor edad que ellos. Me refiero a un grupo de cinco jóvenes de primer grado, cuyo líder se pavoneaba de que a él le gustaban “las grandotas”. Ostentando poseer un conocimiento y desempeño de tácticas de cortejo a imitación, según me expresó, de los varones adultos de su familia y del barrio para “enamorar a las mujeres”.

Pues bien, estos jóvenes iniciaron su acoso-cortejo hacia una chica que tenía fama de “dejarse manosear” de otros varones, a causa de lo cual no tenía muchas amigas, faltaba mucho, tenía bajo desempeño, en fin. Un día, en el patio, durante el recreo, estaba sentada en una banca sola cuando el grupo de cinco jóvenes empezó a rodearla y a presionarla acercándosele mucho, rodeándola y tocándola sin pedirle permiso, de manera que fueron orillándola para que se replegara sobre la banca hacia un extremo y, obviamente, en ese extremo, ya posicionado, estaba el líder del grupo esperándola. Era un chico de 13 años, de pequeña estatura y lánguida figura. No obstante esta presencia disminuida, los aspavientos que hacía de su masculinidad eran notorios al caminar con pasos amplios, inflando el pecho, con la cabeza y la barbilla hacia arriba y expresando con voz fuerte y firme frases dirigidas a la joven como: “oye, a qué horas vas al pan”, “me gustas porque estás bien bonita”, “no quieres ser mi novia...”, a la vez que los otros chicos de su grupo le iban gritando coreando las palabras del amigo: “órale, dile que sí, no ves que le gustas a mi amigo...” (testimonios tomados de mi diario de campo).

Pude observar posteriormente cómo el acoso se fue continuando en otros momentos y espacios, incluso a la hora de la salida la seguían a su casa. Cuando intercepté a la chica para que me dijera su percepción sobre esta experiencia, la primera vez me contó que

estaba extrañada de que la acosaran estos pequeños, que el chavo quería que fuera su novia y por eso la perseguían y que, al sentirse rodeada, se sintió amenazada porque no sabía qué le querían hacer, por lo que había sentido miedo. No obstante, en lo personal me intrigó de ese evento la pasividad con que la chica permaneció ante el acoso y acorralamiento, sin siquiera gritar, golpearlos o por lo menos denunciarlos. Tras un mes de iniciada la persecución, me informaron tanto él como la chica que ya eran novios. La joven me dijo que después de su insistencia había aceptado porque le caía bien el muchacho ya que “se daba a valer a pesar de estar más pequeño que otros de tercero”, se mostraba muy seguro y firme.

Cuando le pregunté al joven por qué prefería tener a una novia mayor que él, me dijo que así le gustaban, que la chava lo había aceptado porque él era “muy hombre”, aunque fuera más pequeño que los del salón de tercero. Según me comentó, fue a pedir permiso a la casa de la chica para ser su novio y que la dejaran salir con él, y a ella la presentó también con sus propios familiares porque “la quería mucho”, pero al cabo de un mes más la relación terminó. Al respecto, el joven me relató que la chica había mostrado ser “una zorra”, “una puta”, porque la vio con otro en el barrio besándose y entonces a partir de ello él “la cortó”, porque no toleró que la joven lo engañara, después sólo se refería a ella con descalificaciones y ofensas.

Por otra parte, tanto hombres como mujeres discriminaban dentro del régimen escolar a los estudiantes que ostentaban marcas de etnicidad, como he ilustrado en el capítulo 2. En el caso de ser hablantes de lengua indígena, se les acosaba en grupo burlándose de ellos, golpeándolos, robándoles cosas o haciéndoles maldades y acusándolos ante los profesores de haber sido culpables o promotores de la travesura escolar, logrando que se les castigara y se les estigmatizara. Cuando los migrantes indígenas ya hablaban español o pertenecían a la primera o segunda generación nacida en el barrio, aunque sus padres fueran migrantes pendulares que van y vienen conservando las costumbres y ritualidad de su comunidad

de origen, se les aceptaba o toleraba, siempre que mediara la negación u ocultamiento de su origen étnico.

Pero aún en la inclusión se les veía disminuidos y eran tolerados o incluso apoyados para ser aceptados, como fue el caso de un varón estudiante de tercer año, de 17 años de edad, hablante de náhuatl y español, tercer hijo nacido en la Ciudad de México de un matrimonio migrante de la sierra norte de Puebla, que fue bautizado en Huauchinango. A quien, ya para terminar el ciclo escolar, durante varios días en los recreos y recesos entre clases, el líder de su grupo escolar de tercero y demás palomilla o “banda”, como ellos se nombraban para denotar su amistad, estuvieron buscando “conseguirle novia”, al igual que a otro chico que discriminaban también “por gordo y feo”. Para lograr su objetivo, observé que perseguían a las chicas en grupos de dos o tres mientras otros dos sostenían al sujeto en cuestión a una distancia media, mostrándolo como mercancía que se ofrece. Preguntaban de chica en chica si quería ser su novia. Les decían que no fueran malas, que no era tan tonto como parecía, que le hicieran el favor, y es que a decir del líder: “*el mudo* es lento, el pobrecito nunca ha podido tener novia y merece un favor antes de salir de tercero”. Lo curioso es que precisamente me tocó ver que el líder o promotor escogía preferentemente “ofrecerlos” a las chicas que de algún modo él ya había dejado como novias y que eran de menor grado escolar.

En conclusión, puedo decir que en este régimen escolar local ser mujer e indígena, sin importar la edad que tuviera ésta, la adscribía a una posición o estatus inferior a cualquier varón, incluso de menor edad. Yo misma viví dos anécdotas al respecto. La primera fue cuando acosaban en el patio escolar a la chica de tercero, como describí arriba. Con motivo de mis observaciones, la pandilla de jóvenes se dio cuenta de mi intromisión y una vez que dejaron de acosar a la joven vinieron en torno mío también a rodearme a semejanza de lo que hacían con ella. Yo desde luego me levanté de la banca para imponer mayor dominio por mi estatura de pie, pero ello no les importó. Tenían toda la intención de violar mi espacio,

acercándose, tocándome. Si bien no me empujaban como a la chica, sí me hicieron sentir presionada, cercada por su cercanía en movimientos rápidos, sus fuertes y constantes risas tanto como la confianza con que este grupo de jóvenes se dirigía a mí sin respetar mi espacio personal. No obstante a lo que percibí como un ataque, me mostré segura y con firmeza pidiéndoles que guardaran más distancia y que me dijeran qué los traía hacia mí, qué era lo que querían. Ante mis cuestionamientos no decían nada, sólo se reían y seguían con su actitud en torno mío, hasta que desalentados al no ver en mí ningún gesto de miedo o debilidad, fueron alejándose con risas burlonas hasta desaparecer de mi vista.

La segunda experiencia fue precisamente con el joven líder de esta pequeña banda, quien me siguió un día después a la salida de la jornada escolar y, mientras me dirigía al metro, en tres ocasiones consecutivas vino corriendo hacia mí y atacándome por la espalda, mientras creyó encontrarme descuidada, jaló con fuerza tironeándome la bolsa que llevaba colgada bajo el brazo para intentar quitármela. Como no la solté y me sentí agredida, al voltear a reclamar a mi agresor estaba dispuesta a responder con violencia, pero me quedé estupefacta cuando descubrí la cara conocida de este alumno, a quien estuve a punto de golpear.

Al no darme explicación sobre su ataque, tan sólo burlarse y seguir corriendo alrededor, continué mi marcha, pero más adelante, una vez que me confiaba y regresaba mi mirada al frente, me siguió atacando por dos ocasiones más. Cuando reiteré mi pregunta al chico, ¿por qué me estás haciendo esto, qué quieres? Sólo expresó con irónica sonrisa que así era como atacaban los carteristas del barrio, que me estaba probando para ver si caía o qué tan confiada estaba, para ver si sabía defenderme. Así siguió persiguiéndome hasta que llegué al metro Merced. Se mostraba seguro de lo que hacía y se expresaba como si fuera a entrar en la estación para continuar tras de mí. Pero no fue así, una vez que deposité mi boleto y crucé los torniquetes, el joven se quedó parado afuera y sonriendo desapareció. Esta experiencia me hizo

reflexionar en carne propia acerca de cómo el régimen de género local permitía que una mujer se viera violentada ante un varón de menor edad, por el sólo hecho de ser mujer sin importar estatus, clase social o edad, como fue mi caso.

De cualquier forma, la agencia de las jóvenes para defenderse también existe ante los reiterados agravios y ataques que sufren cotidianamente de parte de los chicos; por ejemplo, la prefecta de segundo grado me relató que una niña que venía de otra secundaria tomó una foto de varios de sus compañeros que regularmente la molestaban, quienes con motivo de un trabajo de la materia de Aprender a Aprender a petición del maestro pusieron su foto en lo que sería una autobiografía. De algún modo, la chica se las ingenió para conseguir las fotos de los compañeros y sacó más de 20 fotocopias que repartió en la escuela, editadas con una leyenda que decía abajo: “Se buscan por rateros y malvivientes. Recompensa cien mil pesos”. Una de las copias la tenía el profesor del taller de electricidad y fue allí donde la vio la prefecta. “Va usted a creer lo que hizo esta niña. Y entonces le dije: no, ¿por qué andas haciendo esto? ¿Qué tal si se enteran sus mamás y entonces vienen a ponerte una demanda! ¡Te acusan y te meten a la cárcel!” (testimonio de la prefecta de segundo año).

En esta sentencia final de la prefecta se proyecta la doble norma que viven las mujeres y en específico estas chicas estudiantes, pues, efectivamente, la mayoría de las veces es a ellas a quienes se les exige un “mejor comportamiento moral”, y ante la falta inmediatamente se les llama la atención y se les regaña.

Hay que señalar que somos las propias mujeres educadoras las que moralizamos a las otras mujeres a través de las enseñanzas y prescripciones que se les imponen, pues a decir de esta misma prefecta:

Yo les digo a las muchachas de mis grupos que se den a respetar, que no anden con uno y con otro porque les digo: “quieres que luego anden diciendo que eres como el pastel, porque ya todos le dieron una probadita”... O que digan

que eres como la sopa, que estás bien caliente y bien aguada (testimonio de la prefecta encargada de los grupos de segundo grado).

Así, la doble moral que privaba en el régimen de género escolar y del vecindario, establecía mayores críticas y limitaciones al comportamiento sexual de las mujeres respecto de los varones. Como ejemplo, anoto la opinión de la mujer policía sobre las chicas estudiantes de secundaria con las que trata cotidianamente:

Todas las niñas son bien groseras, luego vienen diciendo pura jija de su mamá, pura verdolaga [...].

Ay, las niñas, luego están sentadas aquí y sus compañeros allá y se sientan así, así y pues se les abre la falda y se les ven todos los calzones y todo se les ve. Luego suben la pierna y se les ve todo.

Y les digo ustedes nada más están admirando si traen rojo, azul, o qué y luego dicen esta tiene cara de bruja, y esta tiene cara de qué, ¿verdad?

Y luego hay chicas que les hablan en doble sentido y luego ni les entienden.

Les digo, oyes quieres que te diga una cosa. Mira espero que no te molestes, tú eres una chica bonita pero modera tu vocabulario. Hay que saber cómo y cuándo. Porque luego ustedes van hablando en el pesero y dicen pura grosería y se escuchan mal. Eso está mal, bueno yo lo veo mal, no sé ustedes. Para fumar, hay que saber fumar en la calle. Son unas niñas no unas prostitutas. Así agarran el cigarro las chicas que están en San Pablo, las prostitutas. Y creo que ellas son más decentes que ustedes. Pero fíjese que hay unas que híjoles, no sé, luego vienen por ellas y se las llevan a tomar (mujer policía del programa Escuela Segura).

LA DOMINACIÓN MASCULINA A TRAVÉS DEL CORTEJO JUVENIL

En concordancia con lo arriba descrito, las prácticas del cortejo entre pares en la escuela naturalizaban el acoso-abuso sexual disfrazado de “coqueteo”, por ejemplo, en el patio de juegos durante los

recreos, recesos entre horas o traslados de aula, las interacciones juveniles permitían espacios para la expresión de un marcado juego erótico dominado por la sinrazón de la dominación masculina. Aparentes jugueteos, en los que colectivos de jóvenes acosaban o molestaban, burlaban, finteaban a una o dos jóvenes que llamaban su atención, eran el pretexto para que se dieran expresiones de acoso, abuso y violencia contra las mujeres, que se vivían como válidas en lo cotidiano y que pasaban desapercibidas, pero que permitían el hecho de que los varones las golpearan, las abrazaran, las manosearan, que más allá de lo que aparentaba una caricia fueran ahorcadas con abrazos similares a los que cualquier grupo animal puede tener, donde el macho dominante se impone ante una hembra o varias de estas por la fuerza.

De esta forma, la política sexual masculina se instalaba por la acción del colectivo varonil en la escuela. Estaba instrumentada por el lenguaje y la fuerza física o incluso el acoso y abuso sexual como modos legítimos de interactuar en los espacios físicos y simbólicos del centro escolar. De lo anterior es muestra la observación que realicé en el patio escolar durante una clase de educación física del 3 B:

Entre los chicos dispersos no pude dejar de notar la violencia con la que los varones tratan a las chicas. Por ejemplo: al ir pasando un varón se echa sobre la chica que está sentada en el escalón del pasillo en un aparente forcejeo que dejó escuchar el golpe del cuerpo de la chica en seco sobre el concreto sólido. Al ver el varón que yo pasaba se acuesta sobre ella y luego rueda haciéndola caer sobre él al tiempo que dice en voz alta para que yo escuche: “ay, ya ves, ya me golpeaste, ya me hiciste que yo me lastimara”, la chica se queja pero suavemente y permite o accede al manejo violento que el varón viene ejerciendo sobre ella por el pretextado juego [...] (observación de la autora en el patio escolar, registrada en el diario de campo).

Junto a los lavaderos del baño de mujeres veo a otro alumno, grande, de tercero que está dirigiéndose a gritos con voz demandante a una chica más pequeña

de segundo, diciéndole: “a ver tú, ven aquí”. La chica se acerca sumisamente y escucha sus instrucciones, de las cuales yo alcancé a oír que le ordenaba: “ya te dije que no hables con él, entonces vas a hacer como te dije. Y dile [...]”. La chica al ver mi cercanía se cohíbe y él habla en voz más baja, por lo que no pude enterarme de qué se trataba el asunto. Una vez que terminaron de hablar de ello, el varón sin intimidación alguna por mi presencia a dos metros de ellos, agarra y se levanta la camiseta (sólo vestía el pantalón y la camiseta de tirantes pues con pretexto del juego, estaba sudando y jugando por lo que se había quitado la camisa del uniforme sin recibir regaño alguno del profesor) Se levantó la camiseta y acercándole el pecho a la chica con una actitud provocadora se le va encima y le dice: “toma, ven para que no te quedes con las ganas”. La chica le evade, pero él la alcanza y la abraza violentamente de manera que por su estatura queda casi ahorcándola por el cuello. La joven se le escapa por debajo de los brazos y sigue caminando. Entonces un segundo varón que escuchaba atento lo que sucedía, como secundando al primero, se aproxima nuevamente a la chica para a su vez abrazarla echándole su peso a la chica y le repite: “ándale, toma, para que no te quedes con las ganas”. Luego ella se le escapa también al segundo varón, y viene un tercero que estaba a distancia para volver a hacer lo mismo con ella. En un momento dado se posicionan los tres varones acorralando a la chica de manera que le cierran el paso. Por un momento yo pensé que me iba a gritar pidiendo ayuda o al profesor. Pero no, la chica sólo siguió zafándose de uno y otro, como pasando de unos brazos a otros hasta que ellos perdieron el interés en pocos minutos y se retiraron para continuar con el partido en una reta (observación de la autora en el patio escolar, registrada en el diario de campo).

Por si fuera poca la violencia que recibían de sus compañeros varones, desafortunadamente las chicas entre sí rompían sus apoyos y amistades. En medio de la violencia del barrio y dentro de la escuela, también ellas se medían por la violencia que podían encarar entre mujeres, para respetar a quien demostrara ser más “brava” para defenderse de quienes la miraran “feo”, de arriba abajo, a lo que ellas llamaban “barrerse” con la mirada, en palabras del director de la escuela:

Una vez me trajeron a dos niñas que se estaban peleando, les pregunto: “¿por qué se pelearon?”, y una me dice: “es que ella me barrió”. Me miró feo y se me quedó mirándome de arriba abajo. Me barrió... ¡pues qué es eso! (relato del director de la escuela registrado en mi diario de campo).

La mirada aquí significaba un elemento constructivo o destructivo de estatus. Sentido de vanidad o de humillación. Y es que entre las chicas privaba más el uso de marcas de estatus vinculadas a la moda y a la estética del cuerpo que promueven las industrias televisivas y del consumo comercial. Así, entre ellas tenía más estatus quien “esté más bonita”, “la que trae *x* prenda que está de moda”.

De hecho, los varones también obtenían estatus por posesión de celulares o de juegos de video y otros objetos codiciados por los estudiantes. Pero mientras que para los hombres por lo general era motivo de riña para arrebatar la posesión al otro, en el caso de las chicas el uso de los objetos codiciados por lo general era respecto de prendas, chamarras, pantalones, peinetas, aretes; todo aquello que pudiera ser objeto de distinción para su ornato y belleza.

En opinión de Pierre Bourdieu (2002), tanto los individuos como los sujetos colectivos se caracterizan por determinados gustos, aficiones, elecciones, que tienden a marcar una identificación y una distinción entre quienes son similares y quienes son diferentes. En este sentido, la distinción es un factor inherente a cualquier grupo, pues constantemente busca reforzar su identidad y distinguirse de los demás. Así, estas chicas se vestían para lograr la identificación con un modelo femenino juvenil, pero marcaban la distinción entre unas y otras causando la envidia a través de la mirada. Según los varones, las peleas entre las chicas eran por competencia, para ver “quién es la más bonita” de ellas. Los grupos de mujeres no rebasaban las cinco integrantes, la mayoría se podía amistar con dos o tres chicas por lo general y no más. Abundaban entre ellas los chismes, las rencillas, pero, las más de las veces, estimuladas por los malos entendidos o la falta de comunicación.

Ante esta ruptura y enemistad entre mujeres, Luce Irigaray (1985) ha descrito desde el psicoanálisis francés cómo la cultura patriarcal ha roto el vínculo entre mujeres tratando de borrar la huella del cuerpo a cuerpo con la madre, el cual debe ser recuperado para bien de toda la humanidad y para amistar a las mujeres conforme a su legítimo derecho al placer y al deseo, a la recuperación y uso de sus cuerpos.

Otro aspecto que debemos cuidar es, sobre todo, no volver a matar a esa madre sacrificada en el origen de nuestra cultura. Se trata de devolverle la vida a esa madre, a nuestra madre en nosotras y entre nosotras. De no aceptar que su deseo quede anulado por la ley del padre. De darle el derecho al placer, al goce, a la pasión. De darle el derecho a las palabras, y, por qué no, a veces a los gritos de cólera... es importante que conservemos nuestros cuerpos al mismo tiempo que los sacamos del silencio y la servidumbre. [...] Históricamente, somos las guardianas de lo corporal; no debemos abandonar esta guardia, sino identificarla como nuestra, invitando a los hombres a no convertirnos en “sus cuerpos”, una salvaguarda de sus cuerpos. [...] también es necesario [...] que afirmemos la existencia de una genealogía de mujeres (Irigaray, 1985, pp. 41-42).

Dejo pues hasta aquí la descripción del contexto escolar y de barrio en el que cobran significado las relaciones interétnicas entre estos estudiantes de secundaria y de la forma como se vinculan en estos fenómenos el cruce de las sexualidades juveniles con las distintas formas de violencia ilustradas entre estos jóvenes, mujeres y varones estudiantes de secundaria pública en el barrio de La Merced.

CONSIDERACIONES FINALES

El método etnográfico y el enfoque del curso de vida han sido dos herramientas útiles que me permitieron estudiar en profundidad las sexualidades juveniles en el marco de las relaciones interétnicas de esta escuela secundaria. La descripción empírica que he presentado a lo largo de los capítulos desarrollados, ilustra las prácticas de cortejo y la actividad sexual del estudiantado, así como el juego erótico siempre presente en sus interacciones sociales cotidianas dentro de los distintos espacios del inmueble escolar. En este contexto, las sexualidades, el erotismo y el poder median el auto y heterorreconocimiento sexual y erótico entre pares en vínculo con las distintas formas de violencia que se reproducen entre este colectivo juvenil, en el marco de las relaciones interétnicas dentro de la institución escolar.

La disciplina, el castigo y la vigilancia que se instrumentan por el sistema de educación secundaria, incluso, instrumentados en la arquitectura-edificio de este plantel ubicado en el barrio de La Merced, es burlado y resistido por la agencia de los estudiantes, que se apropian del espacio para sí dentro del inmueble.

A pesar de la actividad y dinamismo que expresan las sexualidades juveniles del estudiantado, éstas siguen siendo un tabú en el proyecto educativo adulto. Como argumenté en los capítulos 2 y 3

de este documento, los contenidos curriculares sobre sexualidad que les ofrece esta escuela secundaria no son significativos para que los jóvenes adopten comportamientos de autocuidado y prácticas sexuales seguras. No obstante, a pesar de las restricciones que se les impone por su edad, el espacio físico del recinto y la ambigüedad del desempeño escolar de los adultos educadores, permiten al estudiantado experimentar con su agencia sobre sus cuerpos, acceder y explorar su placer y erotismo, así como tomar decisiones con base en su propio sentido práctico y con relativo grado de autonomía sobre su curso de vida escolar y sexual, en un proceso personal y grupal que se vive no libre de contradicciones, ya que como parte del currículo vivido y oculto en las prácticas cotidianas de esta secundaria, conviven en tensión y conflicto tanto los recursos o posibilidades como las limitaciones e imposiciones hacia los estudiantes.

A pesar de las limitaciones en la escuela, sus estudiantes utilizan los intersticios del proyecto escolar para apropiarse de espacios alternativos respecto de su grupo doméstico y del mundo adulto escolar para vivir su erotismo y corporalidad. En este sentido, la escuela secundaria abre la posibilidad y da sitio para su autonomía, su agencia y la puesta en escena de identidades sexuales que transgreden la dicotomía masculino-femenino, donde chicas y chicos pueden optar por identificaciones, posicionamientos y ubicaciones diversas en sus preferencias y en la orientación de su deseo sexual, a la par de lograr la vivencia de sus cuerpos.

Al respecto, en los capítulos 2 y 3 expuse cómo los estudiantes adoptan en sus identidades sexuales preferencias heterosexuales, lésbicas, homosexuales y bisexuales. Estas identidades sexuales juveniles diversas, pueden expresarse en forma transitoria, a manera de ensayos y acervo en la experiencia vivida de su sexualidad, o bien, direccionadas hacia ubicaciones más o menos estables en su proyecto de vida futuro. Se asumen además por los estudiantes con otras adscripciones o estilos juveniles como modos de ser: “darke-tos”, “reggeatoneros” o “santeros”. Entre estos últimos, la influencia de las creencias y valores de la santería, la devoción a San Judas

Tadeo, la Santa Muerte y otros sistemas con los que se identifica el estudiantado, ilustran la huella del sincretismo, secularización e influencia de la etnicidad migrante, instalada en el espacio de la urbe, donde se incrustan y cobran sentido las diversas biografías de mis informantes en un contexto situado con prácticas de mestizaje e intercambios culturales entre los migrantes de distintas etnias que se reconstituyen y se re-significan por sus generaciones nacidas en la gran ciudad.

Se expresa además que no existe un modo único y homogéneo de ser mujer u hombre entre los estudiantes de esta escuela; las feminidades y las masculinidades no son entidades homogéneas, estables ni fijas. Pueden mantenerse además en tensión o conflicto las preferencias sexuales individuales respecto de las construcciones sociales o asignaciones del deber ser “femenino” y “masculino”, como mostré en el caso del joven que besó al chico que se asumía abiertamente como *gay* dentro de la escuela.

Al presentar los distintos relatos de vida de algunos estudiantes, ilustré la heterogeneidad de los modos de estar en la escuela y de cómo se viven en la multiplicidad de tiempos y espacios en el currículo escolar, de manera que los estudiantes construyen su propia historia de vida escolar y personal en cruce y con influencia de la acción social e historias de vida de los otros con quienes conviven dentro y fuera de su escuela. Así, la biografía e historia personal se inserta en la historia y contexto de sus grupos de identificación, tanto dentro de la escuela como de su grupo doméstico y en el barrio.

De manera que el contexto escolar, más allá de ser un espacio físico y simbólico que rodea a los actores escolares, es una coconstrucción del sentido, la acción y circunstancia donde lo personal es político y se trasciende lo meramente individual por sus alcances de ida y vuelta hacia la sociedad en su conjunto.

Lo anterior es importante porque, como he argumentado, en los sistemas de prestigio que construyen en su interacción escolar juvenil, el estudiantado también reproduce los estereotipos y representaciones sociales de lo femenino-masculino, así como estigmas

que minusvaloran “lo indígena” con consecuencias de abandono escolar y exclusión para la población hablante de lengua, que es la marca identitaria por la que mayormente son estigmatizados por sus pares en las aulas.

En consecuencia, existen tensiones y conflictos en las interacciones juveniles dentro de su secundaria y en el entorno de su barrio, que puede ser causa de las peleas, del llamado *bullying* escolar y la violencia en general física y simbólica que no será posible erradicar tan sólo con medidas paliativas como el uso del “violentómetro”, sino que, por el contrario, es necesario implementar intervenciones que modifiquen estructuras y mentalidades en los actores de este sistema escolar, para lo cual el diagnóstico que aquí ofrezco puede ser importante.

Describí, además, en el capítulo 5, que existe una política sexual masculina en los distintos espacios de esta secundaria que vulnera la posición de las mujeres estudiantes, y doblemente lo hace cuando se trata de mujeres estudiantes que además son migrantes e indígenas, por lo que es necesario desarrollar acciones afirmativas a favor de los jóvenes estudiantes indígenas y migrantes, hablantes de lengua y que se adscriban como tal, que permitan intervenir en los comportamientos que accionan en colectivo, tanto los adultos como sus pares, quienes instrumentan estrategias sutiles para subordinarlos, violentarlos incluso excluirlos del sistema educativo.

Igualmente es importante intervenir a favor de las chicas ante la razón de dominación masculina sobre la otredad y la política sexual masculina que acosa y construye la inequidad entre los sexos en el espacio escolar. En esto media el acoso-abuso sexual juvenil disfrazado de coqueteo y la violencia contra las mujeres que se vive en las prácticas cotidianas y espacios de la escuela en general, por lo que me parece importante trastocar los sistemas de prestigio y las formas de violencia institucionalizada contra las mujeres y las masculinidades “no hegemónicas” como formas de violencia que he descrito ampliamente, las cuales aún no son reconocidas por especialistas y legos del llamado *bullying* en el espacio escolar. En

este mismo sentido, los sistemas de prestigio del régimen de género vigente en la escuela, subyacen encubiertos en los motivos que generan múltiples peleas entre escolares, hombres y mujeres, dentro y fuera de la escuela, mismos que deben ser considerados para cualquier intervención educativa al respecto.

Para contribuir a transformar lo anterior, es necesario instrumentar proyectos de intervención educativa que transformen las imágenes y estereotipos sobre “lo masculino y lo femenino” como si fueran entidades homogéneas cuyos atributos se pueden universalizar. No existe “el hombre” ni “la mujer” como identidades esenciales, por lo que es importante integrar en el proyecto escolar el dinamismo en las ubicaciones o identidades sexuales que se expresan entre los escolares como modos de ser fugazmente temporales y diversos según describí en los capítulos 2 y 3 de este documento.

Además, para construir ciudadanías sexuales y civiles juveniles que modifiquen los códigos patriarcales del género y la discriminación por edad hacia estos estudiantes, es importante “re-educar a los educadores” del nivel y reconceptualizar a las sexualidades superando la noción de que éstas son tan sólo un tema para ser informado dentro del currículo del nivel secundario.

No obstante las limitaciones descritas en el proyecto escolar adulto, esta escuela secundaria da sitio y se constituye en un “territorio juvenil” que mediatiza la violencia y resguarda temporalmente a los jóvenes del abuso, la violencia y las prácticas corruptas del barrio, así como de la violencia doméstica, cuando existe en su grupo familiar, donde la normativa de sus tradiciones tiende a cargarles desde muy temprana edad con responsabilidades como el trabajo infantil, el cuidado de los hermanos menores y las labores domésticas o de ayudantía para obtener el sustento de su grupo doméstico.

REFERENCIAS

- Aguilar, I. y Molinari, S. (enero-febrero de 2003). La educación indígena. Balance y perspectivas. *Diario de Campo. Suplemento*, 24, 45-56. México: INAH.
- Aguilar, I. y Molinari, S. (2008). *Adolescencia, identidad y cultura. El caso de la ciudad de México*. México: INAH.
- Albertani, C. (1999). Los pueblos indígenas y la ciudad de México. Una aproximación. *Política y Cultura*, 12, 195-221. México: UAM-X. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx> el 27 de abril de 2015.
- Alberti, P. (4 de agosto de 1993). La identidad de género y etnia desde una perspectiva antropológica. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas. México.
- Amuchástegui, A. (2001). *Virginidad e iniciación sexual en México. Experiencias y significados*, México: Edamex-Population Council.
- Amuchástegui, A. y Rivas, M. (2008). Construcción subjetiva de ciudadanía sexual en México: género, heteronormatividad y ética. En I. Szasz y G. Salas (coords.), *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción*. México: Colmex.
- Anguiano, M. (diciembre de 2002). Jóvenes huicholes migrantes de Nayarit. *Diario de Campo. Suplemento*, 23, 32-37. México: INAH.
- Ansart, P. (1992). *Las sociedades contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands: La Frontera*. San Francisco, Estados Unidos: Aunt Lute Books. Recuperado de http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2004/Maru/Mar_2/borderlands-anzaldua.pdf el 3 de octubre de 2015.

- APRAMP (2005). La prostitución. Claves básicas para reflexionar sobre un problema. España. Recuperado de <http://www.ucm.es/cont/descargas/documento6087.pdf> el 27 de abril de 2015.
- Araya, A. (julio-diciembre de 2006). El castigo físico del cuerpo como representación de la persona, un capítulo en la historia de la occidentalización de América, Siglos XVI-XVIII. *Historia* (Santiago) 39 (2), 350-368. Santiago de Chile: Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. doi: 10.4067/S0717-71942006000200001. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942006000200001#z el 23 de julio de 2015 de Scielo.
- Arizpe, L. (1978). *Mujeres migrantes y economía campesina: análisis de una cohorte migratoria a la ciudad de México*. México: Colmex.
- Arizpe, L. (1980). (e. o. 1975). *Indígenas en la Ciudad de México. El caso de las “Marías”*. México: Diana (SEP setentas Diana No. 182).
- Attolini, A. (coord.). (21 de julio de 2010). *Caminos y mercados de México*. México: INAH-UNAM. Citado por Sandra Ortega El Mundo/Reuters. Agencia Notimex. Recuperado de <http://enelshow.com/news/2010/07/21/32350> el 17 de agosto, 2015.
- Audefroy, J. (2005). El mejoramiento de la vivienda indígena en la Ciudad de México. *Revista INVI*. 20 (53). Instituto de la Vivienda /Facultad de Arquitectura y Urbanismo /Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/viewArticle/33> el 12 de marzo de 2015.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus-La huella del otro.
- Barbieri, T. de (1991a). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Isis Internacional* (pp. 25-45). Sao Paulo, Brasil: Fundación Carlos Chagas PRODIR.
- Barbieri, T. de (enero-marzo de 1991b). Los ámbitos de acción de las mujeres. *Revista Mexicana de Sociología*, 53 (1). México: UNAM. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/i282449> el 6 de noviembre de 2015.
- Barranco, A. (2010). La Merced: Siglos de comercio. Una democracia la construye la participación ciudadana. *Boletín Finsemaneando*. Recuperado de 2015 de <http://ciudadanosenred.com.mx/node/16027> el 17 de agosto.
- Barrera, D. y Oehmichen, E. (eds.). (2000). *Migración y relaciones de género en México*. México: GIMITRAP-UNAM/Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: INI-Siglo XXI.
- Bartolomé, M. (coord.). (2005). *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual* (Etnografía de los pueblos indígenas en México). México: INAH.

- Bartolomé, M. (2009). Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. En L. Valladares, M. Pérez y M. Zárata (coords.), *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 51-78). México: UAM-I-Juan Pablos Editores.
- Bellato, L. (2007). *Representaciones sociales de la sexualidad de hombres y mujeres mazahuas*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Belleza, ulichi.com. Fotos desde la Merced. Recuperado de <http://www.bellezaculichi.com/> el 19 de agosto de 2015.
- Bello, Á. (2008). Los espacios de la juventud indígena. Territorio y migración en una comunidad purépecha de Michoacán, México. En M. Pérez (coord.), *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización* (pp. 161-180). México: INAH.
- Beriain, J. (1996). La construcción de la identidad colectiva. En J. Beriain y P. Lanceros (coords.), *Identidades culturales*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Bertely, M. (enero-junio de 1998). Pluralidad cultural y política educativa en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3 (5), 39-51. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/140/14000503/14000503.html> el 12 de marzo de 2015.
- Bialowas, A. (2010). Deleitar denunciando: la narco telenovela de Gustavo Bolívar “Sin tetas no hay paraíso” marca el pulso de la sociedad colombiana. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 46, 2010-2011. Madrid, España: Universidad Complutense, Fundación Dialnet. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero46/deleitar.html> el 27 de agosto de 2015.
- Bizger, I. (septiembre-diciembre de 1989). Individuo, identidad y sujeto. *Revista de Estudios Sociológicos*, VII (21), 485-545. México: Colmex.
- Blanco, M. (enero-junio de 2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (8), 1-28. Recuperado de http://www.alapop.org/2009/Revista/Articulos/RELAP8_1Blanco.pdf el 25 de septiembre de 2015.
- Blanco, M. y Pacheco, E. (octubre-diciembre de 2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de Población*, 38, 159-193. México.
- Bonfil, P. y Martínez, E. (coord.). (2003). *Diagnóstico de la discriminación hacia las mujeres indígenas*. México: Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Bonino, L. (1995). Develando los micromachismos en la vida conyugal. En J. Corsi et al. (eds.), *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (pp. 191-208). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (3a. ed). México: Fontamara.
- Brunt, L. (enero-febrero de 2003). Migración indígena a la Zona Metropolitana. Ciudad de México, 1980-1990. *Diario de Campo. Suplemento*, 24, 89-97.
- Burin, M. (1981). *Un binomio en crisis, la madre y su hija adolescente*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios de la Mujer.
- Burin, M. (1987). *Estudio sobre la subjetividad femenina: mujeres y salud mental*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Latinoamericano.
- Burin, M. (10 de noviembre de 1992). Subjetividad e identidad femenina en el actual debate feminismo y posmodernismo. México: Seminario Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer-Colmex.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2012). (e. o. 2003). Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación. México. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf> el 18 de noviembre de 2015.
- Camarena, O. (2003). Los tejedores construyendo la artesanía. Cambios y continuidades en la identidad de los artesanos. Generación e identidad. En L. J. Aceves (coord.), *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación* (pp. 81-96). México: CIESAS.
- Camarena, R. M. (1998). La población joven. En *La situación demográfica de México*. México: Conapo.
- Campuzano, G. (2008). *Museo travesti del Perú*. Lima, Perú: Institute of Development Studies.
- Candela, A. (octubre-diciembre de 2006). Comentarios a los programas de Ciencias I, II y III en el marco de la RES. *Revista Mexicana de investigación Educativa, Debate de Actualidad: Reforma a la Educación Secundaria*, 11 (31), 1452-1462. México: Comie.
- Cangas, O. (octubre de 2006). El amor se volvió mujer. Las mujeres y el amor en el México colonial 132. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez-Instituto de Ciencias Sociales y Administración/ICSA. Recuperado de <http://www2.uacj.mx/Publicaciones/Avances/2006/Avances%20132%20Omar%20Cangas.pdf> el 22 de agosto de 2015.
- Cardoso de Oliveira, R. (1998). Etnicidad, eticidad y globalización. En M. Bartolomé y A. Barabas (coord.), *Autonomías étnicas y estados nacionales*. México: Conaculta-INAH.
- Carrillo, C. (2009). *El racismo en México, una visión sintética*. México: Conaculta-Cultura Tercer Milenio.
- Castillo, H. (2004). Comercio ambulante y políticas públicas en la Ciudad de México. Recuperado de http://www.unesjuv.org/PUB_L3_L2_doc1.pdf el 12 de marzo de 2015.

- Castro, M., Rojas, G. y Ruiz, C. (2008). La juventud indígena en Chile. Expectativas y demandas. En M. Pérez (coord.), *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*. México: INAH.
- Castro, R. (2004). *Violencia contra mujeres embarazadas. Tres estudios sociológicos*. México: UNAM-CRIM.
- Castro, R. y Casique, I. (eds.). (2008). *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*. México: UNAM- CRIM.
- Castro, R. y Riquer, F. (2003). La investigación sobre violencia contra las mujeres en América Latina: entre el empirismo ciego y la teoría sin datos. *Cuadernos Saúde Pública*, 19 (3), 1, 135-146.
- Castro, R., Riquer, F. y Medina, M. (coords.). (2006). *Violencia de género en las parejas mexicanas. Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003* (2a. ed.). México: Inmujeres.
- CEDAW (1989). Versión del texto en español. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm> el 17 de septiembre de 2012.
- Celade/Cepal-Fondo Indígena. Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Recuperado de <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPIZ> el 18 de septiembre de 2009.
- Cervantes-Carson, A. y Citeroni, T. (2008). Los derechos sexuales y la desarticulación del heterosexismo: tolerancia, reconocimiento y liberación. En I. Szasz y G. Salas (coords.), *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción* (pp. 303-345, 432). México: Colmex.
- Chávez, A. y Landa, R. (coords.). (2007). *Así vivimos, si esto es vivir. Las jornaleras agrícolas migrantes*. México: CRIM-UNAM.
- Chávez, Y. y Falla, U. (enero-diciembre de 2004). Realidades y falacias de la reconstrucción del tejido social en población desplazada. *Tabula Rasa*, 2, 169-187. Bogotá, Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Ciudadanos en red (2010). Una democracia la construye la participación ciudadana. *Boletín Finsemaneando*. La Merced. Recuperado de <http://ciudadanosenred.com.mx/articulos/merced> el 17 de agosto de 2010.
- Cobo, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid, España: Cátedra-Universidad de Valencia-Instituto de la Mujer.
- Cobo, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid, España: Los libros de la catarata.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (10 al 28 de enero de 2005). *Informe de México producido por el Comité para la Eliminación de la Discriminación bajo el artículo 8 del Protocolo Facultativo de la Convención y respuesta del Gobierno de México*. 32 Periodo de Sesiones. México. Recuperado de http://www.inmujeres.gob.mx/images/stories/cedaw/cedaw/inf_cedaw_art8_protocolo.pdf el 8 de noviembre de 2016.

- Conapo (2009a). *Proyecciones de población 2005-2050*. México: Conapo. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx> el 18 de septiembre de 2009.
- Cooper, J. (2001). *Hostigamiento sexual y discriminación. Una guía para la investigación y resolución de casos en el ámbito laboral*. México: UNAM-PUEG.
- Cordero, J. (2005). ¿Hablar de sexualidad con sus padres ayuda a los adolescentes a prevenir el VIH/sida? Un acercamiento al contexto mexicano urbano. Tesis de maestría. México: Flacso México. Recuperado de http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/cordero_j.pdf el 11 de julio de 2012.
- Corea, S. (2008). Cruzando la línea roja: cuestiones no resueltas en el debate de los derechos sexuales. En I. Szasz y G. Salas (coords.), *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción* (pp. 25-55). México: Colmex.
- Corsi, J. (1994). *Violencia intrafamiliar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cruz, T. (2008). Horas bordadas, horas de espejo. Arreglo en jóvenes indígenas y mestizas. En E. Muñiz (coord.), *Registros corporales* (pp. 199-220). México: UAM-A.
- Cuna, E. (mayo-junio de 2005). Acerca de la desconfianza en las instituciones. Jóvenes y discriminación en la Ciudad de México. *El Cotidiano*, 20, 131, 78-80. México: UAM-A. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/325/32513110.pdf> el 12 de marzo de 2015.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Síntesis
- Didou, S. y Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Cinvestav Sede Sur- Juan Pablos Editor.
- Dietz, G. y Mendoza, R. (coords.). (junio de 2008). *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre. Educación superior ante los pueblos indígenas*, 053. CEMCA-Embajada de Francia en México.
- Dolto, F. et al. (1998). *Lo femenino*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Donas, S. (comp.). (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago, Costa Rica: EULAC-GTZ.
- Donas, S. (2001a). Adolescencia y juventud. Viejos y nuevos desafíos en los albores del nuevo milenio. En *Adolescencia y juventud en América Latina*. (pp. 23-39). Cartago, Costa Rica: EULAC y GTZ.
- Duarte, K. (2001). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En S. Donas (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 57-74). Cartago, Costa Rica: EULAC y GTZ.

- Dubet, F. (septiembre-diciembre de 1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Revista de Estudios Sociológicos*, VII (21), 519-454. México: Colmex.
- Durand, C. (2010). Texto y contexto del derecho indígena (notas para el caso mexicano). En A. Quiroga y M. Lugo (coords.), *Ciclo de conferencias y mesas redondas sobre temas de actualidad en derechos humanos*. México: Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal. Recuperado de <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/aspect419.pdf> el 10 de marzo de 2012.
- Durston, J. (2001). Juventud rural y desarrollo en América Latina. En S. Donas (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 99-116). Cartago, Costa Rica: EULAC-GTZ.
- Eco, H. (2000). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. México: Gedisa.
- El callejón de Santo Tomás. La pasarela del sexo (2006). Recuperado de <http://ruvalcaba.blogspot.com/2006/03/el-callejn-de-santo-toms.html> el 22 de diciembre de 2011.
- Elder, G. (1985). *Life course dynamics: trajectories and transitions 1968-1980*. Ithaca, Estados Unidos: Cornell University Press.
- Elder, G. (marzo de 1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), 4-15. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0190-2725%28199403%2957%3A1%3C4%3ATHAASC%3E2.0.CO%3B2-K> el 13 de octubre de 2012.
- Elder, G. (febrero de 1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69 (1), 1-12.
- Elder, G. (2001). Life course: sociological aspects. En N. J. Smelser y P. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 13. Oxford, Reino Unido: Elsevier.
- Epstein, D. y Lynn S. D. (1998). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid, España: Morata-Fundación Paideia.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Farfán, O., Castillo J. y Fernández, I. (2005). Los otomíes: identidad y relaciones interétnicas en la ciudad de Monterrey. En M. Bartolomé (coord.), *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual (etnografía de los pueblos indígenas en México)*. Tomo 2. México: INAH.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad* (trad. Ambrosio García Leal). Barcelona, España: Melusina.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona, España: Ariel.
- Feixa, C. (octubre de 2000). Generación Q. La juventud en la era digital. *Nómadas*, 13 (octubre), 76-91. Bogotá, Colombia.

- Feixa, C. (2000). Los espacios y los tiempos de las culturas juveniles. En G. Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 45-60). México: Colmex.
- Feixa, C. (2002). La construcción social de la infancia y la juventud en América Latina. En Red de Estudios sobre la Infancia y Juventud de América Latina. Sao Paulo, Brasil. Recuperado de <http://www.marilia.unesp.br/seminario/reijal.html> el 5 de febrero de 2015.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2).
- Feixa, C. y González, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Pepers*, 79, 171-193.
- Feixa, C., Molina, F. y Alsinet, C. (2002). *Movimientos juveniles en América Latina. Pachukos, malandros, punketas*. Barcelona, España: Ariel (Social).
- Fernández, L. (2004). Prólogo. En E. Remedi Allioni, *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés editores.
- Fernández, M., Vargas, E. y Vargas, C. (eds.). (1994). *Afecto. Educación integral, salud, sexualidad y vida familiar. Educación secundaria*. Tomos 1, 2 y 3. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Norma ediciones.
- Fisher, E. (2008). Jóvenes y padres. Identidad, procesos de transformación y sociedad andina en Bolivia. En M. Pérez (coord.), *Jóvenes indígenas en América Latina y globalización* (pp. 125-140). México: INAH.
- Flores, A. (2005). Relaciones de género y expectativas de vida en la cultura escolar de una secundaria de Ixtapaluca, Estado de México. Idónea comunicación de resultados para obtener el grado de maestría. México: UAM-X/ División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Flores, C. (1998). La otra Merced. Delegación Venustiano Carranza. En Ciudadanos en red (2010a). Una democracia la construye la participación ciudadana. *Boletín Finsemaneando. La Merced*. Recuperado de <http://ciudadanosenred.com.mx/articulos/merced> el 17 de agosto de 2010.
- Flores, C. (2009). Hitos urbanos en la Ciudad de México. Una visión histórico-crítica, México. En Ciudadanos en red (2010b). Una democracia la construye la participación ciudadana. *Boletín Finsemaneando. La Merced*. Recuperado de <http://ciudadanosenred.com.mx/articulos/merced> el 17 de agosto de 2010.
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (12a. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1989). *Historia de la sexualidad*. Tomo 1. La voluntad del saber. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del Poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós-Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

- Gaggiotti, H. (2001). Multiculturalidad, discurso e identidad urbana en un entorno inmigrante: repensando una metodología para el estudio de las representaciones sociales. En M. Nash y D. Marre (eds.), *Multiculturalismos y género. Un estudio interdisciplinar*. Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.
- Gallego, G. (2010). *Demografía de lo otro. Biografías sexuales y trayectorias de emparejamiento entre varones en la Ciudad de México*. México: Colmex.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Giddens, A. (2001). *Sociología* (4a. ed.). México: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giele, J. y Elder, G. (1998). *Methods of Live Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications.
- Gijón, M. (2011). Mujeres en la frontera: intervención educativa y prostitución en el contexto de México. En XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación/2011. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/165.pdf> el 12 de marzo de 2012.
- Giménez, G. (2007a). Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social. En O. Gall (coord.), *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas (debate y reflexión)*. México: CRIM-UNAM.
- Giménez, G. (2007b). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales (intersecciones)*. México: CNCA-ITESO.
- Giménez, G. (2009). El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad. En L. Valladares de la Cruz, M. Pérez, y M. Zárate, (coords.), *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 35-49). México: UAM-I-Juan Pablos Editores.
- Gobierno del Distrito Federal (2001). *El derecho triqui de Xuman Li en el medio urbano*. Recuperado de http://www.equidad.df.gob.mx/libros/indigenas/seminario_permanente_2004.pdf el 9 de mayo de 2010.
- Gobierno Federal (2006). *Acuerdo 348. Diario Oficial de la Federación*. México.
- Gonzalbo, P. (2005). *Con amor y reverencia. Mujeres y familias en el México colonial*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/con-amor-y-reverencia-mujeres-y-familias-en-el-mxico-colonial-0/html/18138d87-2b59-41f7-bc43-2716037a6c3a_5.html#I_0_ el 13 de noviembre de 2015.
- Grimberg, M. (2002). Iniciación sexual, prácticas sexuales y prevención al VIH/sida en jóvenes de sectores populares: un análisis antropológico de género. *Horizontes Antropológicos*, 8 (17), 16. Porto Alegre, Brasil. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832002000100003 el 28 de mayo de 2015.

- Guerra, M. (abril-junio de 2005). Los jóvenes del siglo XXI ¿para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25), 419-449. Redalyc. La hemeroteca científica en línea en Ciencias Sociales. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002507pdf> el 10 de octubre de 2015.
- Guerrero, M. (julio-diciembre de 2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), 205-242. Redalyc. La hemeroteca científica en línea en Ciencias Sociales. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001003.pdf> el 6 de mayo de 2013.
- Guzmán, A. (2008). Nuestros cuerpos hoy. En E. Muñiz, (coord.), *Registros corporales* (pp. 199-220). México: UAM-A.
- Gysling, J. (1994). Salud y derechos reproductivos. Conceptos en construcción. En T. Valdés y M. Bustos (eds.), *Sexualidad y reproducción hacia la construcción de derechos*. Flacso Chile. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/62513358/Sexualidad-y-reproduccion> el 13 de septiembre de 2014.
- Ham, P. et al. (coord.). (2006). *Indicadores con perspectiva de género para los pueblos indígenas*. México: Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas-Instituto Nacional de las Mujeres.
- Hernández-Rosete, D. (enero-abril de 2008). Aspectos etnográficos sobre sida y paternaje en un contexto de migración indígena de retorno. *La manzana*, 3 (4), 7.
- Hernández-Rosete, D. et al. (2008). Migración y ruralización del sida: relatos de vulnerabilidad en comunidades indígenas de México. *Revista Saúde Pública*, 42 (1), 131-138.
- Hernández-Rosete, D., Flores, J. y Echavarría, L. (abril-junio de 2011). Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de Ciencias Naturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 471-488.
- Hernández, C. (2001). Escenarios de la violencia. En J. Imberti (comp.), *Violencia y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hernández, G. (2004). *Políticas educativas para población en estado de pobreza*, México: CREFAL.
- Hernández, G. (2009). Identidades juveniles y cultura escrita. En J. Kalman y V. Street (coords.), *Lectura escrita y matemáticas como prácticas sociales. Diálogo con América Latina*. México: CREFAL-Siglo XXI Editores.
- Hernández, R. (diciembre de 2002). Delincuencia juvenil migrante: cultura e identidad. *Diario de Campo. Suplemento*, 23. México: INAH.
- Hinojosa, C. (2008). En busca de pistas para la construcción de los derechos sexuales como derechos humanos. En I. Szasz y G. Salas (coords.), *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción* (pp. 347-373). México: Colmex.

- Igreja, R. (2000). *Derecho y diferencia étnica: la impartición de justicia hacia los indígenas migrantes en la Ciudad de México*. Tesis de maestría. México: CIESAS.
- INEGI (1992). *XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Resumen general*. México: INEGI.
- INEGI (2009). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Segundo trimestre. Base de datos*. México: INEGI-STPS.
- INEGI (2009a). *Sistema de Indicadores para el Seguimiento de la Situación de la Mujer en México*. México: INEGI-Sisesim. Recuperado de <http://dgcnesyp.inegi.org.mx/cgi-win/sisesim.exe> el 7 de julio de 2014.
- INEGI-Inmujeres (2004). *Mujeres y hombres en México*. México: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2004/MyH_2004.pdf el 17 de octubre de 2015.
- INEGI-Inmujeres (2010). *Mujeres y hombres en México*. México: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2010/MyH_2010.pdf el 17 de octubre de 2015.
- INEGI-Inmujeres, Fondo de Naciones Unidas para el Desarrollo de la Mujer *et al.* (2007). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica en las Relaciones de los Hogares, ENDIREH, 2006*. Base de datos. México: INEGI/Inmujeres/FEVIM/CEFEMIN/UNIFEM.
- Inmujeres (2007). *Glosario de género*. México: Inmujeres. Recuperado de <http://www.zonalibredeviolencia.ipn.mx/DOCUMENTOS/Glosario%20de%20G%C3%A9nero.pdf> el 2 de mayo de 2014.
- Irigaray, L. (1985). *El cuerpo a cuerpo con la madre. El otro género de la naturaleza. Otro modo de sentir* (trad. de M. Bofill y A. Carballo). Barcelona, España: La Sal, Ediciones de les dones. Recuperado de <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/elcuer1193.pdf> el 20 de junio de 2014.
- Ixtlán (2009). *Mercado de Sonora. Entre la medicina alternativa y la magia*. Recuperado de <http://www.skycrapercity.com/showhread.php?t=824552&page=2> el 17 de agosto de 2010.
- Juárez, F. y Gayet, C. (julio-septiembre de 2005). *Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo marco de análisis para la evaluación y diseño de políticas*. *Papeles de población* (45), 177-219. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Juegos. mx. (2010). Recuperado de <http://www.alaingarcia.net/agcronicas/callejón-manzanares.php> 2010 el 17 de agosto.
- Lamas, M. (1996a). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de Género*. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa-UNAM-PUEG.

- Lamas, M. (enero-abril de 1996b). Trabajadoras sexuales: del estigma a la conciencia política. *Estudios Sociológicos, Mujeres en el Margen: Otras Miradas. El Orden Social*, 14 (40), 33-52. México: Colmex.
- Lamas, M. (s. f.). El fulgor de la noche: algunos aspectos de la prostitución callejera en la Ciudad de México. En *Debate feminista*. Recuperado de <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/elfulg1124.pdf> el 12 de marzo de 2012.
- Lamas, M. y Saal, F. (eds.). (1998). *La bella (in)diferencia*. México: Siglo XXI Editores.
- Lara, A. (2012). Construyendo mi identidad sexual, significados y experiencias en el inicio sexual de una adolescente migrante mazahua, estudiante de secundaria en la Ciudad de México. *Revista Austral Ciencias Sociales* (22), 55-83. doi: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2012.n22-04
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado Mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 16. Conferencia magistral presentada en la Universidad Autónoma de Baja California, Unidad Ensenada. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Ensenada, B. C., México. Recuperada de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html> el 18 de mayo de 2014.
- Lavrin, A. (1989). *Sexualidad y matrimonio en la América Hispánica. Siglos XVI-XVIII*. México: Conaculta-Grijalbo.
- Leñero, M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: SEP-UNAM-PUEG.
- Lerner, S. (ed.). (1998). *Varones, sexualidad y reproducción. Diversas perspectivas teórico-metodológicas*. México: Colmex- Somede.
- Lewis, O. (1982). La cultura de la vecindad en la Ciudad de México: estudio de dos casos. En *Ensayos antropológicos* (pp. 570-601). México: Grijalbo.
- Lewis, O. (1986). Controles y experimentos en el trabajo de campo; Reinvestigación de Tepoztlán: crítica del concepto folk-urbano del cambio social; Observaciones adicionales acerca del continuo folk-urbano y la urbanización con referencia especial a la ciudad de México; La cultura de la pobreza; Urbanización sin desorganización: estudio de un caso; La cultura de la vecindad en la ciudad de México: estudio de dos casos; Las posesiones de los pobres. *Ensayos antropológicos* (pp. 27-107, 545-601). México: Grijalbo.
- Lewis, O. (1986a). *Ensayos antropológicos*. México: Grijalbo.
- Liguori, A. y Aggleton P. (2008). Aspectos del comercio sexual masculino. Recuperado de <http://www.derechoshumanosdf.gob.mx/work/models/DOCDH/Resource/176/1/images/Libro%20digital.pdf#page=123> el 12 de marzo de 2015.
- Lipovetsky, G. (1999). La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino. México: Anagrama (*Colección Argumentos*).

- List, M. (2010). *El amor imberbe. El enamoramiento entre jóvenes y hombres maduros*. México: Ediciones EON-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (*Sexualidad y Sociedad*).
- Lodeiro, D. (2006). *La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de investigación-acción*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- López, M. y Echeverría, J. (enero-abril de 2011). El cuerpo femenino en estado liminar: connotaciones entre los nahuas prehispánicos. *Cuicuilco*, 50, 159-184. México: ENAH.
- Maffesoli, M. (1993). La función ideológica. En *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología* (pp. 65-78). México: FCE.
- Makawski, S. (1997). *Proyecto de investigación: recorridos imaginarios por el centro histórico de la Ciudad de México*. México: UAM-I/Doctorado en Ciencias Antropológicas, Departamento de Antropología. Recuperado de <http://148.206.53.231/UAMI10012.pdf> el 12 de marzo de 2014.
- Margulis, M. (2001). Juventud, una aproximación conceptual. En S. Donas, *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 41-56). Cartago, Costa Rica: EULAC-GTZ-Libro Universitario Regional.
- Marinas, J. y Santamarina, C. (eds.). (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, España: Debate.
- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En H. Cubides, M. C. Laverde y C. E. Valderrama, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Colombia: Fundación Universidad Central-Siglo del Hombre Editores (pp. 22-37). (s. l.).
- Martínez, M. (2004). Violencia familiar desde la perspectiva de género. En *Jóvenes por una vida sin violencia* (pp. 21-35). México: Centro de Apoyo a la Mujer Margarita Magón.
- Martínez Casas, R. (diciembre de 2002). La invención de la adolescencia: las otomías urbanas en Guadalajara. *Diario de Campo. Suplemento*, 23, 23-36. México: INAH.
- Martínez Casas, R. y De la Peña, G. (2004). *Migrantes y comunidades morales. Resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara*. *Revista de Antropología Social*, 217-251. México: CIESAS Occidente.
- Martínez Casas, R. y Rojas Cortés, A. (enero-junio de 2005). Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales. *Antropologías y estudios de la ciudad*, 1 (1) 1, 105-122.
- Medina, G. (comp.). (2000). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: Colmex.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colmex.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid, España: Trotta.

- Meneses, J. (2002). Juventud, sexualidad y cortejo en una comunidad indígena de Oaxaca. Tesis de licenciatura. México: ENAH.
- Menkes, C., et al. (2007). *La salud reproductiva de los estudiantes de educación secundaria y media superior de Guanajuato*. México: CRIM-UNAM.
- México desconocido (junio-julio de 1994). El mercado de Sonora. En *México en el Tiempo 1*. En *México desconocido.com.mx* Recuperado de <http://www.mexico-desconocido.com.mx/el-mercado-de-sonora-distrito-federal.html> el 20 de agosto de 2010.
- Mijaíl M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus-La huella del otro.
- Millán, M. (abril de 2006). Situando/sitiando a la nación. Horizontes de visibilidad de las mujeres indígenas en la disputa por la nación. *Debate feminista*, 17 (33), 103-117.
- Minello, N. (s. f.) Masculinidades. Un concepto en construcción. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/61/cnt/cnt1.pdf> el 3 de abril de 2017.
- Molina, V. y Hernández, J. (2006). Perfil sociodemográfico de la población indígena en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los retos para una política pública. En P. Yanes, V. Molina y O. González (coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural* (pp. 27-67). México: Gobierno del Distrito Federal-Secretaría de Desarrollo Social-Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de educación*, 38 (29). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie38a01pdf> el 15 de junio de 2015.
- Morales, S. (2004). Amor es sin violencia. *Revista Mujer Contemporánea*, 10 (60), 39-40.
- Morin, E. (2004a). *La mente bien ordenada*. Barcelona, España: Seix Barral (*Los tres Mundos/Ensayos*).
- Morin, E. (2004b). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Muñoz, E. (enero-febrero de 2003). La telesecundaria en Llano de Agua, Oaxaca. *Diario de Campo. Suplemento*, 24. México: INAH.
- Muñoz, I. C. y Silva, M. (2004). Análisis y resultados de las políticas públicas referidas a la educación básica: el caso de México en Transatlántica de Educación (1), 99-119. Recuperado de http://scholar.google.com.mx/scholar?start=40&q=Reforma+Integral+de+la+Educaci%C3%B3n+B%C3%A1sica&hl=es&as_sdt=0 el 18 de marzo de 2016.
- Negrete, T. (2005). El rezago educativo. El lado oscuro de las miradas optimistas. En Bertussi, G. (coord.), *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva* (pp. 303-318). México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.

- Noticieros Televisa (2010). Los mercados, síntesis de la historia nacional. Recuperado de <http://www2.esmas.com/noticierostelevisa/cultura/188583/los-mercados-guardan-sintesis-historia-nacional> el 19 de agosto de 2010.
- Núñez, F. (2008). Los “fraudes” conyugales: una preocupación decimonónica. En E. Muñiz (coord.), *Registros corporales* (pp. 113-146). México: UAM-A.
- Núñez, G. (2001). Reconociendo los placeres, desconstruyendo las identidades. Antropología, patriarcado y homoerotismos. *Desacatos*, 6, 15-34, primavera-verano. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Distrito Federal. Recuperado de Redalyc. La hemeroteca científica en línea en Ciencias Sociales <http://www.Redalyc.org> el 10 de julio de 2015.
- Oehmichen, C. (2000). Las mujeres indígenas migrantes en la comunidad extra-territorial. En D. Barrera y C. Oehmichen (eds.), *Migración y relaciones de género en México*. México: GIMITRAP-UNAM-IIA.
- Oehmichen, C. (2003a). Relaciones interétnicas en la Ciudad de México. En G. Castellanos (coord.), *Imágenes del racismo en México* (pp. 315-360). México: UAM-I-Plaza y Valdés Editores.
- Oehmichen, C. (2003b). La multiculturalidad de la ciudad de México y los derechos indígenas. Recuperado de http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/seminario/03_mar_segunda_ohmichen.html el 8 de mayo de 2016.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*. México: UNAM/IIA-PUEG.
- Ortega, S. (2010). El Mundo/Reuters. Agencia Notimex. 21 de julio-18:01 <http://enelshow.com/news/2010/07/21/32350> (17 de agosto de 2010).
- Ortega, Z. (2001). El derecho triqui de Xuman Li en el medio urbano. *Revista Crítica Jurídica*, 18. Recuperado de <http://www.triquis.org/html/modules.php> el 27 de mayo de 2015.
- Ortiz, A. (2008). Debates actuales en torno a los derechos sexuales y la ciudadanía sexual. Precarias negociaciones sobre los derechos sexuales desde los movimientos sociales. En I. Szasz, y G. Salas (coords.), *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción*. México: Colmex.
- Ortiz, A. y Rosales, A. (2009). *Aportaciones a los estudios de las sexualidades, las identidades y los derechos sexuales y reproductivos*. México: UPN.
- Ortiz, C. (2002). Las venas del campo: las tagotg (las jóvenes) y los chogotg (los jóvenes) en la comunidad de Pajapan, Veracruz, y sus estrategias de vida. Tesis de licenciatura. México: ENAH.
- Pacheco, L. (abril-junio de 1997). La doble cotidianidad de los huicholes jóvenes. Aportaciones sobre la identidad juvenil desde la etnografía. *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*, CE, 1 (4), 100-112.
- Panebianco, S. (2005). Genocidio social y VIH/sida. La discriminación ejercida por la Secretaría de Educación Pública en México. En G. Bertussi (coord.),

- Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva* (pp. 303-318). México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Pantelides, E. *et al.* (1998). Encantadas, convencidas o forzadas: iniciación sexual en adolescentes de bajos recursos. *Boletín del SIDEMA*, 7 (18). Servicio de Información Documental y Estadística sobre la Situación de la Mujer en la Argentina-CENEP-FNUAP. Recuperado de <http://www.un.org/popin/regional/latam/argentina/cenep/bole18.htm> el 28 de mayo de 2008.
- Parra, M. (2008). Cultura y sexualidad de menores migrantes en la frontera sur mexicana. En *Red Iberoamericana por las Libertades Laicas. Libertades laicas*. México: PIER-El Colegio Mexiquense.
- Paz, O. (1977). (e. o. 1950). *El laberinto de la soledad*. México: FCE.
- Penagos, D. (2008). El mercado de trabajo sexual de las mujeres en la Ciudad de México: el caso de la delegación Cuauhtémoc. Tesis de maestría. México: Flasco.
- Pérez, A. (2004). (e. o. 1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Pérez, J. A. y Urteaga, M. (coords.). (2004). *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: Instituto Mexicano de la Juventud-Archivo General de la Nación.
- Pérez Ruiz, M. (diciembre de 2002a). Jóvenes indígenas y su migración a las ciudades. *Diario de campo. Suplemento*, 23, 7-20. México: INAH.
- Pérez Ruiz, M. (mayo de 2002b). Los jóvenes indígenas: ¿un nuevo campo de investigación? *Diario de Campo. Suplemento*, 43. México: INAH.
- Pérez Ruiz, M. (enero-febrero de 2003). Identidades y movimientos sociales. Un campo de investigación contemporáneo. *Diario de Campo. Suplemento*, 24, 25-31. México: INAH.
- Pérez Ruiz, M. (2005). Indígenas y relaciones interétnicas en la Ciudad de México. Un panorama general. En M. Bartolomé (coord.). (2005), *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual (Etnografía de los pueblos indígenas en México)*. Tomo 1 (pp. 225-277). México: INAH.
- Pérez Ruiz, M. (coord.). (2008a). *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*. México: INAH.
- Pérez Ruiz, M. (2008b). Diversidad, identidad y globalización. Los jóvenes indígenas en las ciudades de México. En M. Pérez (coord.), *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización* (pp. 45-67). México: INAH.
- Pérez Ruiz, M. (2008c). Jóvenes indígenas en América Latina. ¿Globalizarse o morir? En M. Pérez (coord.), *Jóvenes indígenas en América Latina y globalización* (pp. 9-41). México: INAH.
- Pérez Ruiz, M., Ruiz, V. y Velasco, S. (coords.). (2015). *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración*. México: UPN.

- Petchesky, R. (2008). Políticas de derechos sexuales a través de países y culturas: marcos conceptuales y campos minados. En R. Parker, P. Petchesky y R. Sember (eds.), *Políticas sobre sexualidad. Reportes desde las líneas del frente*. México: Sexuality Policy Watch/ Grupo de estudios sobre Sexualidad y Sociedad/ Fundación Arcoíris por el respeto a la diversidad sexual.
- Ponce, P. (otoño-invierno de 2004). Masculinidades diversas. *Desacatos*, 016, 7-9. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Recuperado de Redalyc. La hemeroteca científica en línea en Ciencias Sociales <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/139/13901601.pdf> el 10 de julio de 2015.
- Prieto, M. (octubre-diciembre de 2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1005-1026.
- Pujada, J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. *Cuadernos Metodológicos*, 5. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujol, G. (2013). *Estrategias de inclusión educativa de niñas y niños en condición de pobreza*. México: UPN (*Horizontes Educativos/Docencia*).
- Quilodrán, J. (mayo-agosto de 1996). Trayectorias de vida: un apoyo para la interpretación de los fenómenos demográficos. *Revista Estudios Sociológicos*, 14 (41), 393-416. México: Colmex.
- Quiroz, R. (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*. Tesis de doctorado. México: DIE del Cinvestav-IPN.
- Razo, M. (2004). La atención y prevención a la violencia familiar en el Distrito Federal. El caso de las Uapvif Azcapotzalco y Cuauhtémoc. En A. Massolo (comp.), *Una mirada de género a la Ciudad de México* (pp. 241-283). México: Red Nacional de Investigación Urbana- UAM-A.
- Rebollo, N. (2005). Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y a las políticas educativas. En G. Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Rebollo, N. (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*. México: UPN.
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. En G. Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 19-44). México: Colmex.
- Reguillo, R. (2001). *Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Remedi, A. (coord.). (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés Editores.

- Renold, E. (2003). “If You Don’t Kiss Me, You’re Dumped”: boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational Review*, 55 (2). Gales, Reino Unido: Cardiff School of Social Science, Cardiff University, Carfax Publishing, Taylor & Francis Group. Recuperado de 1465-3397 online/ 03/020179-16 el 13 de julio de 2012. doi: 10.1080/0013191032000072218
- Reyes, A. (2006). *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. Tesis de maestría. México: Flacso México. Recuperado de http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/reyes_a.pdf el 10 de julio de 2012.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea* (3a. ed.). (pp. 422-430). Madrid, España: McGraw Hill.
- Rivas, A. (2008). Los jóvenes en Ecuador. Un ensayo de análisis demográfico, de representación y etnicidad. En M. Pérez (coord.). (2008a), *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*. México: INAH.
- Rivas, M. (1998). Valores, creencias y significaciones de la sexualidad femenina. En I. Szasz y S. Lerner, (comp.), *Sexualidades en México: algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México: Colmex.
- Rivero, J. (2006). El acoso moral: una sutil derivación de la violencia. Breves notas respecto del “mobbing” y del “bullying” y su relación con el derecho a la intimidad. México: Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de <http://www.derecho.uady.mx/tohil/rev24/acosomoral.pdf> el 15 de junio de 2011.
- Rodríguez, E., Gutiérrez, R. y Vega, L. (2003). Consumo de drogas en mujeres dedicadas a prostitución: la zona de La Merced. *Salud Mental*, 26 (5), 73-81. México. Recuperado de <http://www.inprf-cd.org.mx/pdf/sm2605/sm260573hhi.pdf> el 27 de abril de 2012.
- Rodríguez, G. (2000). Instituto Mexicano de la Juventud. Sexualidad y Salud Reproductiva de jóvenes: experiencias de investigación de las ONG mexicanas. *Documentos sobre el VIH/sida*. Recuperado de <http://www.aids-sida.org/ongsinj.html> el 28 de mayo de 2015.
- Rodríguez, G. (2008a). Un acercamiento etnográfico a la educación sexual en una telesecundaria rural. *La Tarea. Revista de Educación y Cultura*. México: SNTE Sección 47. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/arti15/rodrig15htm> el 28 de mayo de 2015.
- Rodríguez, G. (2008b). El sida en las zonas rurales. En *Diversidad sexual y sida*. México: Amigos contra el Sida A. C. Recuperado de <http://www.aids-sida.org/diversidad01.htm> el 28 de mayo de 2015.
- Rodríguez, G. (2008c). El estudio de la sexualidad en la educación básica. En C. Stern (coord.), *Adolescentes en México. Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud sexual y reproductiva* (pp. 187-192). México: Colmex-Population Council.

- Rodríguez, G. y Keijzer, B. de (2000). La sexualidad juvenil: su construcción en una comunidad cañera. En G. Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 143-178). México: Colmex.
- Rodríguez, G. y Keijzer, B. de (2002). *La noche se hizo para los hombres. Sexualidad en los procesos de cortejo entre jóvenes, campesinos y campesinas*. México: Edamex-Population Council.
- Rodríguez, Y. (2006). *Jóvenes y erotismo. Significados y subjetividades*. Tesis de doctorado. México: UAM-X/División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Rodríguez, Y. (2009). Erotismo y jóvenes: el placer de la investigación social en la sexualidad. En A. Ortiz y A. Rosales (coords.). (2009), *Aportaciones a los estudios de las sexualidades, las identidades y los derechos sexuales y reproductivos* (pp. 279-322). México: UPN-Universidad Autónoma de Baja California.
- Rojas, G. F. (1939). Los mazahuas. *Revista Mexicana de Sociología*, 1 (1) 4-5, 99-122. México: IIS-UNAM.
- Rojas, T. (2005). Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México: vulnerabilidad, explotación laboral y rezago educativo. En G. Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Rojas, T. (2014). *Exclusión y política social para la atención de los jornaleros agrícolas*. México: UPN.
- Romer, M. (2004). ¿Quién soy? La identidad étnica en la generación de los hijos migrantes indígenas en la zona metropolitana de la ciudad de México. Tesis de doctorado. México: ENAH.
- Romer, M. (2008). Los hijos de migrantes indígenas en la ciudad de México. Problemas de identidad étnica. En M. Pérez (coord.), *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*. México: INAH.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Una propuesta de análisis social*. México: CNCA-Grijalbo.
- Rosales, A. (2009). Sexualidades, identidades de género y cuerpo entre mujeres indígenas en contextos urbanos. En A. Ortiz y A. Rosales (coords.), *Aportaciones a los estudios de las sexualidades, las identidades y los derechos sexuales y reproductivos* (pp. 209-247). México: UPN-Universidad Autónoma de Baja California.
- Rosales, A. (2010). *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*. México: UPN (*Horizontes Educativos/investigación*).
- Rosas, L. (2005). Una mirada hacia la educación rural. En G. Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Rubin, G. (1986). (e. o. 1975). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. En M. Lamas (1996), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa-UNAM-PUEG.

- Ruiz, M. y Hernández, G. (2005). La educación de jóvenes y adultos según las voces de la prensa nacional. En G. Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva* (pp. 303-318). México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Saal, F. (1998). Algunas consecuencias políticas de la diferencia psíquica de los sexos. En M. Lamas y F. Saal (eds.), *La bella (in)diferencia*. México: Siglo XXI Editores.
- Sandoval, E. (2004). (e. o. 2000). *La trama de la escuela secundaria*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Sandoval, E. (octubre-diciembre de 2006). Para pensar la reforma a la educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (31), 1443-1483. México: Comie.
- Sandoval, E. (enero-marzo de 2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 165-182. México: Comie.
- Sandoval, E. (2009). Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente. En F. E. Sandoval, R. Blum-Martínez y I. Harold (coords.), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte* (pp. 85-110). México: SEP-UPN-Universidad de Nuevo México-Simon Fraser University.
- Santibañez, L. (enero-marzo de 2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 305-335. México: Comie.
- Savedra, E., Villalta, P. y Muñoz, F. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Límite, Revista de Filosofía y Psicología* (015), 39-60.
- Scheper-Huges, N. (1997). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- SEP (2006a). *Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria*. México: SEP/Dirección de Desarrollo Curricular.
- SEP (2006b). *Formación Cívica y Ética. Reforma de la Educación Secundaria. Programas de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria*. México: SEP/Dirección de Desarrollo Curricular.
- SEP (2006c). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes. Educación básica. Secundaria*. México: SEP/Dirección de Desarrollo Curricular.
- SEP (2011a). *Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (2011). Programas de Estudio 2011. Guía del Maestro. Educación Básica. Ciencias*. México: SEP-RIEB. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Ciencias_SEC.pdf el 6 de abril de 2012.
- SEP (2011b). *Mapa curricular tres niveles*. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2011/mapa_curricular_2011.pdf el 6 de abril de 2012.

- SEP (2011c). *Asignatura Formación Cívica y Ética*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/FCyE/png/pdf/FCyE%20SEC.pdf> el 6 de abril de 2012.
- SEP (2011d). *Asignatura Estatal*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reforma-secundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/lineamientosasigestatal.pdf> el 6 de abril de 2012.
- Servín, M., Gómez, L. y Quintero, J. (28 de febrero de 2013). Arrasa incendio 8 m² del mercado de La Merced. *La Jornada*, p. 1. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/28/capital/039n1cap>
- Stanek, O. (s. f.). Capital social y redes sociales: introducción a una reflexión crítica. *Newsletter 10. Capacitaciones*. Canadá: Universidad del Québec en Rimouski-GRIDEQ. Recuperado de <http://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro10/capitaciones/stanek.htm> el 8 de noviembre de 2014.
- Stern, C. (coord.). (2008). *Adolescentes en México. Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud sexual y reproductiva*. México: Colmex-Population Council.
- Szasz, I. (1998a). Primeros acercamientos al estudio de las dimensiones sociales y culturales de la sexualidad en México. En I. Szasz y S. Lerner (comp.), *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales* (pp. 11-31). México: Colmex.
- Szasz, I. (1998b). Los hombres y la sexualidad: aportes de la perspectiva feminista y primeros acercamientos a su estudio en México. En S. Lerner (ed.), *Varones, sexualidad y reproducción* (pp. 127-152). México: Colmex-Somede.
- Szasz, I. (enero-abril de 1994). Migración y relaciones sociales de género: aportes de la perspectiva antropológica. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 9 (1), 129-150. México: Colmex.
- Szasz, I. (2000). La perspectiva de género en el estudio de la migración femenina en México. En B. García (coord.), *Mujer, género y población en México*. México: Colmex.
- Szasz, I. y Lerner, S. (comp.). (1996). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: Colmex.
- Szasz, I. y Lerner, S. (comp.). (1998). *Sexualidades en México: algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México: Colmex.
- Tarres, M. (coord.). (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colmex-Flasco-Miguel Ángel Porrúa (*Las Ciencias Sociales/Segunda Década*).
- Tena, R. y Urriega G. (coords.). (2009). *El barrio de La Merced. Estudio para su regeneración integral*. México: UACM-IPN.
- Tena, R. y Urriega, S. (2010). *La Merced. Un barrio emblemático de la Ciudad de México*. México: Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la

- Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del IPN-Unidad Tecamachalco/Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad (pp. 101-169). Recuperado de http://www.paot.org.mx/centro/ceidoc/archivos/pdf/SEMINARIO_PERMANENTE_CENTRO_HISTORICO_DE_LA_CIUADAD_MEXICO.pdf#page=101 el 12 de marzo de 2014.
- Terrazas, M. (2008). Jóvenes quechuas del *ayllu* Chari, La Paz, Bolivia. Identidad, globalización, imaginarios y bienes culturales. En M. Pérez (coord.), *Jóvenes indígenas en América Latina y Globalización*. México: INAH.
- Thacker, M. y Gómez, I. (1997). *La mujer indígena en la ciudad de México*. México: GIMTRAP (*Cuadernos de Trabajo No. 3*).
- Thompson, J. (1998) (e. o. 1993). El concepto de ideología; La ideología en las sociedades modernas; El concepto de cultura. *Ideología y cultura moderna*, 1-241. México: UAM-X/División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Todorov, T. (2009). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI Editores.
- Torres, M. (2001). *La violencia en casa*. México: Paidós.
- Tubert, S. (1998). *La sexualidad femenina y su construcción imaginaria*. Madrid, España: Ediciones el Arquero-Fundación José Ortega y Gasset.
- Tuñón, E. y Nazar, A. (enero-marzo de 2004). Género, escolaridad y sexualidad en adolescentes solteros del sureste de México. *Papeles de población*, 39, 159-175. México: UAEM. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/112/11203907.pdf> Redalyc. La hemeroteca científica en línea en Ciencias Sociales el 22 de agosto de 2014.
- Uriás, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México: Tusquets Editores (*Tiempo de Memoria*).
- Urteaga, M. (2000a). Identidad, cultura y afectividad en los jóvenes punks mexicanos. En G. Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 203-249). México: Colmex.
- Urteaga, M. (2000b). Formas de agregación juvenil. En J. Pérez (coord.), *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1968-1999*. Tomo II. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Urteaga, M. (2002). De los jipitecas a los punketas. Rock y juventud mexicana desde 1968. En C. Feixa et al. (coord.), *Movimientos juveniles en América Latina. Pachuco, malandro, punketas* (pp. 35-78). Barcelona, España: Ariel (*Social*).
- Urteaga, M. (2007). La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos y contemporáneos. Tesis de doctorado. México: UAM-I/División de Ciencias Sociales y Humanidades, Posgrado en Ciencias Antropológicas.
- Urteaga, M. (28 de julio de 2008). Lo juvenil en lo étnico. Jóvenes indios en la sociedad mexicana contemporánea. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Antropología (ALA). San José de Costa Rica: Asociación Latinoamericana de Antropología.

- Utrilla, B. et al. (2005). "Di 'BUSEHU NÄ'À DIO 'BUSEHU": Somos los que somos. Identidad, relaciones interétnicas y resistencia indígena en Querétaro y Guanajuato. En M. A. Bartolomé (coord.), *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual (etnografía de los pueblos indígenas en México)*. Tomo I (pp. 247-306). México: INAH.
- Val, J. del (2009). La población indígena y el desarrollo. Sobre la construcción de una sociedad pluriétnica y multicultural. En *DEMOS*, 28-29. México.
- Valadez, I. y González, N. (2007). Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos. *Revista Investigación en Salud*, IX (3), 184-189.
- Valdés, T. y Busto, M. (ed.). (1994). *Sexualidad y reproducción. Hacia la construcción de derechos*. Chile: Flacso Chile-Corsaps-Flacso Chile Biblioteca.
- Valenzuela, J. (1988). ¡A la brava ése! Cholos, punks, chavos banda. México: Colef.
- Valenzuela, J. (2002). De los pachucos a los cholos. Movimientos juveniles en la frontera México-Estados Unidos. En C. Feixa, F. Molina y C. Alsinet, *Movimientos juveniles en América Latina. Pachukos, malandros, punketas*. Barcelona, España: Ariel (Social).
- Valladares, L. (2008). Ser mujer y ser joven en las comunidades indígenas de México. En M. Pérez (coord.), *Jóvenes indígenas en América Latina y globalización* (pp. 69-92). México: INAH.
- Valladares, L., Pérez, M. y Zarate, M. (coords.). (2009). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I-Juan Pablos Editor.
- Varios autores (enero-abril de 2009). *Revista Sociológica. Diversidad Sexual*, 24 (69). México: UAM-A/División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Sociología.
- Vasilachis de Galdino, I. (coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa editorial.
- Vázquez, G. (2010). *Fecundidad Indígena*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo-Miguel Ángel Porrúa.
- Velasco, S. y Zaborowska, A. (coords.). (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Velázquez Mejía, O. (s. f.). *La zona metropolitana de la Ciudad de México: una zona habitable, pero sin habitabilidad. Un acercamiento desde la subjetividad*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/tletemoani/03/ovm.htm>
- Villa, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Villagómez, P. (2008). Maternidad adolescente en México: diversos escenarios de desventaja social. Tesis de maestría. Seminario Educación. México: Flacso México. Recuperado de http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/villagomez_p.pdf el 10 de julio de 2014.

Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México: UNAM-PUEG.

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/reinace/reice/vol2ml/Zorrilla.pdf> el 6 de noviembre de 2014.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Francisca Lourdes Salas Ramírez *Directora de Comunicación Social*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Vocales externos

Malena Mijares Fernández
Joaquín Díez-Canedo Flores

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*
Edición y corrección de estilo *Armando Ruiz Contreras*
Fotografías de portada e interiores *Ana Laura Lara López*

Esta primera edición de “*¡Nosotros... acá, somos banda!*” *Violencias, sexualidades y agencia juvenil en La Merced*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 17 de septiembre de 2019.